

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο Θεσμός του Μέντορα από τα Εκπαιδευτικά Συστήματα του Εξωτερικού στο
Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (νόμος 3848/2010). Απόψεις Εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ανατολικής
Μακεδονίας και Θράκης**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Θεοδώρα Ραβανίδου

Επιβλέπων καθηγητής: Μανόλης Κουτούζης

Βόλος, 2013

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Εγώ, η Θεοδώρα Ραβανίδου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο: «Ο Θεσμός του Μέντορα από τα Εκπαιδευτικά Συστήματα του Εξωτερικού στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (νόμος 3848/2010). Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΘΕΟΔΩΡΑ ΡΑΒΑΝΙΔΟΥ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	10
1. ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	11
1.1. Η Φύση Του Επαγγέλματος Του Εκπαιδευτικού.....	11
1.2. Νεοδιόριστοι Εκπαιδευτικοί.....	13
1.3. Ο Νεοδιόριστος Εκπαιδευτικός στην Ελλάδα.....	14
1.4. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή.....	18
2. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	20
2.1. Πρακτικές Στήριξης Των Εκπαιδευτικών Σε Παγκόσμιο Επίπεδο.....	20
2.2. Τι Είναι Ο Μέντορας. Απόπειρες Ορισμού.....	21
2.2.1. Σύντομη Ιστορική Αναδρομή Του Όρου.....	21
2.2.2. Ορισμοί.....	22
2.3. Ο Πολυδιάστατος Ρόλος Του Μέντορα.....	23
2.4. Για Μια Επιτυχημένη Μεντορική Σχέση.....	26
2.4.1. Τα Τυπικά Επαγγελματικά Προσόντα του Μέντορα.....	26
2.4.2. Τα Διαπροσωπικά Χαρακτηριστικά Ενός Επιτυχημένου Μέντορα.....	27
2.4.3. Επιμόρφωση Υποψηφίων Μεντόρων.....	28
2.4.4. Παράγοντες Θετικοί Για Τη Μεντορική Σχέση.....	30
2.4.5. Παράγοντες Αρνητικοί Για Τη Μεντορική Σχέση.....	30
2.5. Τα Οφέλη Της Επιτυχημένης Μεντορικής Σχέσης.....	31
2.6. Φωνές Αμφισβήτησης.....	33
2.7. Σύγχρονοι Τρόποι Καθοδήγησης.....	35
3. ΘΕΣΜΟΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	
3.1. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ.....	36
3.1.1. Ιστορική Αναδρομή.....	36

3.1.2. Κριτική Θεώρηση του Θεσμού του Επιθεωρητή.....	37
3.2. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ.	39
3.2.1. Ιστορική Αναδρομή.....	39
3.2.2. Κριτική Θεώρηση του Θεσμού του Σχολικού Συμβούλου.....	42
4. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	46
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ.....	46
1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	46
2. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	47
3. Ερευνητική Μέθοδος.....	48
4. Επιλογή Ερευνητικής Τεχνικής.....	49
4.1. Τύποι Συνεντεύξεων.....	52
4.2. Τα Χαρακτηριστικά μιας Καλής Συνέντευξης.....	54
5. Ο Τύπος της Συνέντευξης στην Παρούσα Έρευνα.....	56
6. Δειγματοληψία.....	57
7. Εγκυρότητα της Έρευνας.....	60
8. Αξιοπιστία της Έρευνας.....	62
9. Περιορισμοί της Έρευνας.....	64
10. Ανάλυση Περιεχομένου των Συνεντεύξεων.....	65

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

1. Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	112
Αντί Επιλόγου.....	117
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	119
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	129
Παράρτημα 1.....	129
Παράρτημα 2.....	131

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι ο θεσμός του μέντορα, ο οποίος εισάγεται για πρώτη φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το νόμο 3848/2010. Εξετάζονται οι στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς το νέο αυτό θεσμό, που ουσιαστικά αποτελεί μεταφορά ενός ξενόφερτου θεσμού στα ελληνικά δεδομένα. Μέσα από μια σύντομη ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, καταγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά του θεσμού, οι τρόποι λειτουργίας του, η κριτική που έχει δεχτεί και αναφέρονται πιο σύγχρονοι τρόποι καθοδήγησης των νεοδιόριστων και μη εκπαιδευτικών. Παρουσιάζονται, επίσης, οι μηχανισμοί καθοδήγησης και στήριξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή, ο παλαιότερος θεσμός του επιθεωρητή και ο σύγχρονος του σχολικού συμβούλου, των οποίων, όμως, διαφαίνεται η αναποτελεσματικότητά τους. Η ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο των συνεντεύξεων σε δέκα εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης αποκάλυψε αφενός την καταρχήν θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό του μέντορα, αφετέρου την καχυποψία τους απέναντι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά δυσκολίες στο έργο τους – οι οποίες είναι πιο έντονες για ένα νεοδιόριστο – αναφορικά με τα διδακτικά, παιδαγωγικά αλλά και διοικητικά τους καθήκοντα: επιθυμούν την επιμόρφωσή-στήριξή τους, γι' αυτό και είναι θετικοί ως προς το θεσμό του μέντορα, όμως θέτουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις: αξιοκρατία στην επιλογή του μέντορα και αποδέσμευσή του από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, επειδή, όπως αναφέρουν, ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα, καταγγέλλουν ελλιπή ενημέρωση αναφορικά με το θεσμό, προχειρότητα στην εισαγωγή του και δυσπιστία αν τελικά θα εφαρμοστεί – δεδομένου ότι μέχρι στιγμής έχει μείνει ανενεργός – και/ή αν θα εφαρμοστεί προς όφελος των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ή θα καταλήξει σε μηχανισμό επιβολής αυθαίρετων διακρίσεων και αποκλεισμού των εκπαιδευτικών. Εγείρουν, δηλαδή, αμφιβολίες ως προς την αξιοπιστία του, ενώ η σύγκριση με τα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού είναι προφανής. Τέλος, θα ήταν πράγματι χρήσιμο για την εκπαιδευτική έρευνα, σε περίπτωση που ο νόμος τεθεί τελικά σε ισχύ, να υπάρξουν και εμπειρικά δεδομένα, προκειμένου να διαφανεί πώς τελικά διαμορφώθηκε και λειτούργησε η σχέση μεταξύ μέντορα και νεοδιόριστου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις – Κλειδιά: μέντορας, επιμόρφωση-στήριξη, ο επιθεωρητής και ο σχολικός σύμβουλος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί.

SUMMARY

The issue of the present degree assignment is the institution of the mentor, which is introduced for the first time in the Greek educational system by the law 3848/2010. The attitudes of the teaching staff in the primary and secondary education are looked into regarding this new institution, which literally constitutes the conveyance of an outlandish institution to the Greek quotidian educational system. Through a brief review of the existing bibliography, the basic characteristics of the institution, its ways of functioning, the criticism it has encountered as well as the more modern ways of guiding the newly appointed teachers and the senior teaching staff are registered. In addition to the above, the mechanisms of guiding and supporting in the Greek educa-

tional system are presented, that is to say, the former institutions of the inspector and the contemporary one of the school counselor, whose inefficiency is clearly pointed out. The quality research which was carried out with the method of interviews of the primary and secondary school teachers in the district area of East Macedonia and Thrace, revealed first and foremost the principal positive attitude of the teachers towards the issue of the mentor, and secondly their suspicion on the Greek educational system. The Greek education staff faces difficulties each and every day in its assignment, which appear to be more intense for a newly appointed teacher, regarding the teaching, the educational as well as the administrative duties they are supposed to deal with. Moreover, they seek further training and support, hence that is the reason they are in favor of the institution of the mentor. Thus, they are setting specific conditions of meritocracy in the choice of the mentor and their release from the assessment of the teacher. However, as it is mentioned, they live and work in Greece, and that is the reason they are denouncing lacking information, improvisation in its introduction and distrust concerning the institution, whether it will be fully applied, considering that it has remained inactive so far, if it will be applied in favor of the newly appointed teachers, or it will end up as a system of enforcement of arbitrary discriminations and exclusion of teachers. In other words, they evoke doubts regarding its reliability, while the comparisons with the foreign educational systems cannot be ignored. Finally, it would be really useful for the educational research – in case the law is enforced – that the trial and statistical results are revealed, in order to understand how the relation between the mentor and the newly appointed teacher was eventually formed in the Greek educational system.

Keywords: mentor, mentoring, inspector and school counselor in the Greek educational system, newly appointed teachers.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ζούμε σε μια εποχή μεγάλων κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών και επιστημονικών αλλαγών. Στη σημερινή «κοινωνία της πληροφορίας», τα γεγονότα διαδίδονται με ταχύτητα φωτός, αυτό που σήμερα θεωρείται πρωτότυπο, γρήγορα, αντικαθίσταται από κάτι άλλο, ενώ τακτικές και μέθοδοι του παρελθόντος αμφισβητούνται έντονα και εγκαταλείπονται. Ζώντας σε αυτές τις συνθήκες, ο σύγχρονος άνθρωπος καλείται καθημερινά να διαχειριστεί ένα καταγιστικό πλήθος πληροφοριών, τις οποίες πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιήσει, κριτικά, προς όφελός του. Για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η απαραίτητη η γνώση, στην οποία, οι σημερινές κοινωνίες πρέπει να επενδύσουν προκειμένου να εξασφαλίσουν κοινωνική και οικονομική συνοχή αλλά και ανταγωνιστικότητα (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί – δημόσιοι ή ιδιωτικοί – ως χώροι διάδοσης γνώσεων είναι απαραίτητο να υιοθετήσουν μια σειρά από αλλαγές, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εποχής τους. Συνεπώς, αφενός τα σχολεία πρέπει να εξελιχθούν σε «υψηλά αξιόπιστους οργανισμούς» (Glatter, Castle, Cooper, Evans & Woods, 2005: 383), αφετέρου οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαμορφώσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, ώστε να επιτευχθεί η ανάγκη για υψηλής ποιότητας παρεχόμενη παιδεία στους πολίτες του Αύριο (ΕΕ COM 703, 2007).

Οι παραπάνω αλλαγές στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται, ήδη, ως ιδιαίτερα στρεσογόνο (Κόκκινος, 2007: Montgomery&Rupp, 2005: Sutton&Huberty, 2001: Rolf van Dick&Wagner, 2001) καθιστούν αναγκαία την στήριξη των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των νεοεισερχόμενων στον εκπαιδευτικό χώρο, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις πολλαπλές διαστάσεις του ρόλου τους. Στις χώρες της Ευρώπης, η στήριξη αυτή ήδη προσφέρεται μέσω του Μέντορα, ενός θεσμού ιδιαίτερα δημοφιλούς στις αγγλόφωνες χώρες, που εφαρμόζεται σε πολλούς τομείς πέραν της εκπαίδευσης (Colley, 2010: Gardiner, 1998), στην οποία εισήχθη έντονα τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Harrison, Dymoke & Pell, 2006).

Σε γενικές γραμμές, ο Μέντορας είναι ένας μόνιμος εκπαιδευτικός του σχολείου, με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας ο οποίος αναλαμβάνει να «καθοδηγήσει» το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό και να τον «μυήσει» στα μυστικά του επαγγέλματος, καθιστώντας, τον τελικά ικανό να καθορίσει μόνος του τα σημεία της περαιτέρω επαγγελματικής του εξέλιξης (Barnett, 1995: Harrison, Dymoke & Pell, 2006: Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Στη ξένη βιβλιογραφία η μεντορική σχέση περιγράφεται ως μια σχέση ισοτιμίας και συνδιαλλαγής με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση του νέου εκπαιδευτικού και όχι απαραίτητα την απόρριψή του (Sundli, 2007). Η όποια αξιολόγηση, συνεπώς, λειτουργεί, περισσότερο, διορθωτικά παρά επικριτικά και τα οφέλη είναι πολλαπλά για όλους: παλιούς, νέους εκπαιδευτικούς αλλά και μαθητές.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός του Μέντορα εισάγεται, για πρώτη φορά, με το νόμο 3848/2010, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «η παροχή υψηλής ποιότητας παιδαγωγικού/διδασκτικού έργου και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελούν τους κύριους άξονες προτεραιότητας του Νέου Σχολείου». Στα πλαίσια της υλοποίησης του «Νέου Σχολείου» κρίνεται απαραίτητη η παροχή υποστήριξης προς τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό για την ομαλή προσαρμογή του, γενικότερα, στο επάγγελμα και στη σχολική πραγματικότητα, ειδικότερα.

Η παρούσα ερευνητική εργασία, λοιπόν, έχει ως στόχο να εξετάσει την εισαγωγή του νέου θεσμού στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα και προσπαθεί να καταγράψει και να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, νεοδιόριστων και μη, αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες – δυσκολίες του επαγγέλματός τους, τις επιμορφωτικές τους ανάγκες καθώς και να ανιχνεύσει τις προσδοκίες τους σχετικά με το θεσμό του μέντορα, ενός εντελώς ξενόφερτου για τα ελληνικά δεδομένα θεσμού.

Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη, το θεωρητικό πλαίσιο, το ερευνητικό και τον επίλογο, τα οποία διαρθρώνονται σε αντίστοιχα κεφάλαια. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τα τέσσερα κεφάλαια: αρχικά, αναλύεται η φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και δίνεται έμφαση στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής από τους εκπαιδευτικούς και πώς αυτές δημιουργούν ένα ασφυκτικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς, κυρίως, τους νεοδιόριστους. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται πολύπλευρα ο θεσμός του μέντορα, όπως λειτουργεί, εδώ και δεκαετίες, στα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού: στο τρίτο κεφάλαιο, εξετάζεται ο θεσμός του επιθεωρητή, ως η πρώτη απόπειρα καθοδήγησης – αλλά και αξιολόγησης – στο

ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, που ισχύει μέχρι σήμερα και τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στο νόμο 3848/2010, που εισάγει το θεσμό του μέντορα, για πρώτη φορά, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το ερευνητικό μέρος αποτελείται από την παρουσίαση του μεθοδολογικού πλαισίου της έρευνας. Πρώτα αναλύονται γενικές θεωρητικές έννοιες αναφορικά με το μεθοδολογικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας και στη συνέχεια το ενδιαφέρον εστιάζεται στην παρούσα έρευνα. Πρόκειται, λοιπόν, για ποιοτική έρευνα, ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, ενώ τα υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Στον επίλογο και τελευταίο μέρος της διπλωματικής εργασίας γίνεται μια προσπάθεια να συνοψιστούν οι θεματικές που προέκυψαν από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, που πήραν μέρος στην έρευνα, ενώ παρατίθεται ένας γενικότερος σχολιασμός της υπάρχουσας ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Θα ήθελα να επισημάνω πως, κατά τη συγγραφή της διπλωματικής εργασίας, χρησιμοποιούνται, εναλλακτικά, ως ισοδύναμοι με τον όρο *μέντορινγκ* της ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας, οι όροι *καθοδήγηση* και *επίβλεψη*, ενώ συχνά, χρησιμοποιούνται για τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό οι όροι *νέος εκπαιδευτικός* ή *προστατευόμενος*, που αποτελεί προσπάθεια απόδοσης του γαλλόφωνου όρου: *protégé*. Συνεπώς, είναι σαφές, ότι η αναφορά σε παλιούς και νέους εκπαιδευτικούς δε γίνεται με κριτήριο την ηλικία αλλά τα χρόνια προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό χώρο. Τέλος, σε κάποια σημεία παραθέτω μαζί με την ελληνική απόδοση τον πρωτότυπο όρο από το ξενόγλωσσο κείμενο, προς αποφυγή τυχόν παρεξηγήσεων.

Βέβαια, κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, βασική δυσκολία αποτέλεσε το γεγονός ότι ο νόμος 3848/2010, παρόλο που ψηφίστηκε, δεν ενεργοποιήθηκε στην πράξη, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει η δυνατότητα συλλογής ποσοτικών εμπειρικών δεδομένων, αναφορικά με το θεσμό του μέντορα. Γι αυτό η έρευνα εστίασε κυρίως, στη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανάγκη να επιμορφωθούν αλλά και το πώς αντιλαμβάνονται το πνεύμα του νέου θεσμού.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή, κύριο Κουτούζη Μανόλη, για την καθοδήγησή του, καθώς και το οικογενειακό και φιλικό μου περιβάλλον για την ψυχολογική, κυρίως, υποστήριξη. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, που, χωρίς να γνωρίζομαστε προσωπικά, δέχτηκαν θετικά να μου παραχωρήσουν τις συνεντεύξεις, προκειμένου να ολοκληρώσω την έρευνά μου.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.

1. ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.

1.1. Η Φύση Του Επαγγέλματος Του Εκπαιδευτικού.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται στα λεγόμενα κοινωνικά επαγγέλματα, τα οποία χαρακτηρίζονται από τη βιβλιογραφία (Vladut & Kallay, 2010: Maslach & Jackson, 1982: Maslach & Jackson, 1981) ως ιδιαίτερα αγχωτικά. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτών των επαγγελμάτων είναι η παροχή υπηρεσιών προς άλλους ανθρώπους και επομένως προϋποθέτουν την καθημερινή και πολύωρη επαφή των εργαζομένων με «πελάτες», των οποίων τα προβλήματα – κάθε είδους – καλούνται να ακούσουν και να επιλύσουν (Maslach & Jackson, 1982). Ανάλογα και ο εκπαιδευτικός έρχεται καθημερινά σε επαφή με ένα πλήθος εμπλεκομένων, άμεσα ή έμμεσα, στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδερφοί του, πρόσωπα της διοίκησης, στις απαιτήσεις των οποίων προσπαθεί να ανταποκριθεί.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι, λοιπόν, ένα επάγγελμα διαπροσωπικό, συναισθηματικό και κοινωνικό (Hudson, 2010). Ο εκπαιδευτικός, από την αρχή του επαγγέλματός του, καλείται να διαχειριστεί άμεσα και επιτυχημένα μια σειρά από καταστάσεις – προκλήσεις όπως: διαχείριση τάξης (διδασκαλία, αξιολόγηση μαθητών, μαθησιακά προβλήματα, ατομικές ιδιαιτερότητες, ελλιπή υλικοτεχνική στήριξη), γονείς, διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Ο εκπαιδευτικός σε καθημερινή βάση πρέπει να αποφασίζει για το τι θα διδάξει και κυρίως τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστεί την διδακτέα ύλη, τον τρόπο που θα σχεδιάσει τα διαγωνίσματά του, τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει, το πώς θα προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών, επιβάλλοντας παράλληλα και την πειθαρχία στην τάξη (Kardos & Johnson 2010). Καθώς η διδασκαλία αποτελεί μια

απρόβλεπτη και πολύπλοκη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε ετοιμότητα για πιθανά προβλήματα – σενάρια που μπορεί να προκύψουν (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008).

Παράλληλα, οι μαθητές δεν ικανοποιούνται μόνο από έναν εκπαιδευτικό που είναι απλώς καθοδηγητικός και προωθεί τον συναγωνισμό αλλά ζητούν να έχουν έναν εκπαιδευτικό με ισχυρή δόση αυτογνωσίας, ο οποίος ενδιαφέρεται γι αυτούς, έχει σαφείς ηθικές αξίες, μπορεί να συνεργαστεί μαζί τους, ενώ τους εμπνέει εμπιστοσύνη για να βασιστούν σε αυτόν. Συνεπώς η διδασκαλία καθίσταται για τον εκπαιδευτικό μια διαρκής πρόκληση, με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός, διαρκώς, αναθεωρεί και ανακατασκευάζει τα πιστεύω του και την αντίληψη που έχει για τον εαυτό του μέσα στον επαγγελματικό του χώρο. (Bullough, 2005).

Οι παραπάνω προκλήσεις καθιστούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως ιδιαίτερα αγχωτικό: τα επίπεδα άγχους στους εκπαιδευτικούς παρουσιάζονται ιδιαίτερα υψηλά (Κόκκινος, 2007: Montgomery & Rupp, 2005: Sutton & Huberty, 2001: Rolf van Dick & Wagner, 2001), παρόλο που, λόγω της φύσης της εργασίας τους – ωράριο, διακοπές – θα ανέμενε κανείς το αντίθετο (Κριτσάκη, 2007). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το 1/3 περίπου των εκπαιδευτικών «υποφέρουν» από επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση (Rolf van Dick & Wagner, 2001).

Οι παράγοντες που ενοχοποιούνται για το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών είναι ποικίλοι και αφορούν τόσο τη φύση της εργασίας, όσο και τη ασάφεια ρόλων, την επαρκή προετοιμασία, την επιβολή πειθαρχίας στους μαθητές – κάτι που φαίνεται να απασχολεί, κυρίως τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Κάντας, 2001) – τις δυνατότητες για εξέλιξη, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη σύγκρουση ρόλων εργασίας – οικογένειας. Επιπλέον, πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς αποτελούν και οι αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης που σηματοδοτούν σημαντικές μεταβολές για το επάγγελμά τους καθώς και η συχνά απαξιωτική αντίληψη της κοινωνίας γι αυτούς. (Kokkinos, 2007: Montgomery & Rupp, 2005: Rolf van Dick & Wagner, 2001: Sutton & Huberty, 2001: Δεμερούτη, 2001: Κάντας, 2001: Kantas & Vassilaki, 1997: Brenner, Sorbom & Wallius, 1985: Schwab & Iwanicki, 1981).

Μάλιστα, αυξημένο ποσοστό άγχους φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι, στην αρχή της καριέρας τους, είναι πολύ πιθανό να βιώσουν, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους παλαιότερους στο επάγγελμα, επαγγελματική

εξουθένωση και κυρίως συναισθηματική εξάντληση (Καντάς, 2001 : Kantas & Vassilaki, 1997), την οποία, αν δεν αντιμετωπίσουν με επιτυχία σε αυτά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας, μπορεί και να παραιτηθούν (Maslach & Jackson, 1981).

1.2. Νεοδιόριστοι Εκπαιδευτικοί.

Οι εκπαιδευτικοί που εισάγονται για πρώτη φορά στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν να αντιμετωπίσουν, *a priori*, την εξής ιδιαιτερότητα σε σχέση με τους νέους εργαζόμενους σε άλλα επαγγέλματα: ενώ, σε άλλους επαγγελματικούς χώρους (επιχειρήσεις, ιατροί) οι αρχάριοι αναλαμβάνουν σταδιακά ευθύνες (Ambrosetti & Dekkers, 2010: Tynjälä & Heikkinen, 2011), ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός καλείται από την αρχή της καριέρας του να αντεπεξέλθει σε μια σειρά από καταστάσεις δύσκολες, οι οποίες του προκαλούν άγχος και ανασφάλεια για το μέλλον (Hudson, Beutel & Hudson, 2009: Lindgren, 2007 :Tynjälä & Heikkinen, 2011). Συνήθως, δηλαδή, απουσιάζει ή χαρακτηρίζεται ως ανεπαρκής, η περίοδος εισαγωγής – προσαρμογής στο επάγγελμα (Tynjälä & Heikkinen, 2011), η οποία, όμως, φάση προσαρμογής χαρακτηρίζεται ως η πιο σημαντική σε όλη την εξελικτική πορεία του εκπαιδευτικού – από την είσοδό του στο επάγγελμα μέχρι την φάση του έμπειρου και καταξιωμένου «ειδικού» της διδακτικής πράξης – καθώς ο εκπαιδευτικός προσπαθεί, συγχρόνως, να προσαρμοστεί στα δεδομένα του διδασκαλικού επαγγέλματος και στο νέο σχολικό χώρο που υπηρετεί: και προφανώς, είναι γι αυτό το λόγο που βιώνεται από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ως ιδιαίτερα αγχωτική και προβληματική περίοδος (Πέτρου, Κουτούζης, Μιχαηλίδου, 2008).

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στερούνται επιπλέον την ομαδικότητα και τον καταμερισμό ευθυνών που παρατηρείται σε άλλα επαγγέλματα (Ambrosetti & Dekkers, 2010), καθώς, ως επί το πλείστον, αφήνονται μόνοι τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους (Ingersoll & Smith, 2004). Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς απουσιάζει η κουλτούρα συνεργασίας, οι γνώσει και οι εμπειρίες δε διαχέονται μεταξύ των εργαζομένων (Stanulis, 1995), ενώ κυριαρχεί η λογική ότι στην εκπαίδευση η πείρα αποκτιέται πρακτικά και με την πάροδο του χρόνου (Bullough, 2005: 786).

Η επιβίωση, λοιπόν, στον επαγγελματικό χώρο καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, αν αναλογιστεί κανείς ότι συχνά οι νέοι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν προβληματικές τάξεις ή τάξεις που οι άλλοι εκπαιδευτικοί έχουν απορρίψει ή να διδάξουν μαθήματα για τα οποία έχουν λίγες ή και καθόλου γνώσεις (McCormack, Gore & Thomas, 2006). Είναι κοινός τόπος οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί να προσλαμβάνονται συχνά σε σχολεία «προβληματικά», χωρίς να είναι πλήρως προετοιμασμένοι, σε τάξεις με μαθητές πολλαπλών επιπέδων ή σε σχολεία πολυπολιτισμικά (Achinstein & Athanases, 2005), όπου απαιτείται από αυτούς να αντιμετωπίσουν σύνθετα και πολύπλοκα ζητήματα όπως: ποικιλία γλωσσών και περιβαλλόντων, θέματα κουλτούρας και φύλου, προώθηση ανεκτικότητας και κοινωνικής συνοχής, μαθητές με προβλήματα μαθησιακά, συμπεριφοράς ή από λιγότερα προνομιούχα στρώματα, να συνδυάσουν τις νέες τεχνολογίες και παράλληλα να συμβαδίσουν με τις ραγδαίες εξελίξεις στα πεδία της γνώσης και της αξιολόγησης των μαθητών (Beutel, 2010).

Υπό αυτό το πρίσμα, η διδασκαλία καταλήγει τραυματική εμπειρία για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (Ingersoll & Smith, 2004), καθώς οι αυξημένες παιδαγωγικές και διοικητικές ευθύνες που αναλαμβάνουν επίσημα από την αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Tynjälä & Heikkinen, 2011), τους εξαντλούν συναισθηματικά, γίνονται εύθραυστοι και συχνά εγκαταλείπουν το επάγγελμα είτε λόγω των υπερβολικών απαιτήσεων όλων όσων αποτελούν την εκπαιδευτική κοινότητα είτε λόγω της χαμηλής αυτοεκτίμησης τους σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους (Crafton & Kaiser, 2011).

Συνεπώς, η μειωμένη αυτοεκτίμηση, οι ανεπαρκείς γνώσεις ή καλύτερα ικανότητες σε σχέση με τα καθήκοντα που αναλαμβάνουν, η προσπάθεια για τον προσδιορισμό της θέσης τους στην εκπαιδευτική κοινότητα, η μαθητεία μέσα στον ίδιο εργασιακό χώρο, χωρίς συνακόλουθη στήριξη και προϋπάρχουσα πρακτική εμπειρία, όλα αυτά σε συνδυασμό με τα υψηλά ποσοστά ανεργίας που συνοδεύουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εξηγούν αφενός τα αυξημένα επίπεδα άγχους στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Καντάς, 2001 : Kantas & Vassilaki, 1997) – για τον πρόσθετο λόγο ότι συχνά οι νέοι εκπαιδευτικοί στην αρχή της καριέρας τους χαρακτηρίζονται από ιδεαλιστικές απόψεις, τις οποίες γρήγορα ματαιώνει και καθιστά αφελείς η επαφή με την «σκληρή» πραγματικότητα – αφετέρου σχετίζονται με τα υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματος (Tynjälä & Heikkinen, 2011).

1.3. Ο Νεοδιοριστος Εκπαιδευτικός στην Ελλάδα.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι νέοι εκπαιδευτικοί μέχρι και το 1997 διορίζονταν σύμφωνα με όσα προέβλεπε ο νόμος 1566/85, δηλαδή με το που αποκτούσαν το πτυχίο του Πανεπιστημίου εγγράφονταν στους πίνακες διοριστέων, τη λεγόμενη επετηρίδα και ανέμεναν, με βάση τη σειρά εγγραφής τους, το έτος διορισμού τους. Με βάση, όμως, αυτό το σύστημα, οι πτυχιούχοι κατέληγαν να περιμένουν πολλά χρόνια μέχρι την είσοδό τους στο χώρο εργασίας, με αποτέλεσμα στο μεσοδιάστημα να απασχολούνται είτε στον ιδιωτικό τομέα (σε φροντιστήρια και σπανιότερα, σε ιδιωτικά σχολεία) είτε σε τελείως άσχετους με την εκπαίδευση τομείς, γεγονός που τους οδηγούσε βαθμιαία στην οριστική απομάκρυνσή τους από το χώρο της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η επετηρίδα κατακρίθηκε, διότι αδιαφορούσε, ουσιαστικά, για τα ιδιαίτερα προσόντα ή τις γνώσεις που μπορεί να διέθετε ένα νέο άτομο, καθώς όριζε ως μοναδικό κριτήριο διορισμού το χρόνο απόκτησης του πτυχίου. Το αποτέλεσμα, τελικά, ήταν αφενός να εμποδίζεται η εισαγωγή στο χώρο νέων ανθρώπων αφετέρου να δημιουργείται η αίσθηση της μονιμότητας στους ήδη εισαχθέντες, μια μονιμότητα, όμως, που οδηγούσε στην αδράνεια και όχι στη φιλοδοξία. (Αθανασούλα – Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης, Μαυρογιώργος, 1999: 193 – 194).

Με το νόμο, λοιπόν, 2525/97 καθορίστηκε οι διορισμοί των εκπαιδευτικών να γίνονται από πίνακες που καταρτίζονται ύστερα από γραπτό διαγωνισμό που διενεργεί το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) κάθε δύο χρόνια. Στο διαγωνισμό αυτό κρίθηκε προαπαιτούμενο προσόν το πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας. Οι διορισμοί των εκπαιδευτικών γίνονταν σε ποσοστό 60% από τον πίνακα διοριστέων του ΑΣΕΠ και σε ποσοστό 40% από τους ενιαίους πίνακες αναπληρωτών με πραγματική προϋπηρεσία. Αυτό ίσχυε μέχρι και το σχολικό έτος 2011 – 2012, όπως ορίζει ο νόμος 3848/2010. Ο ίδιος νόμος όριζε ότι οι πίνακες αναπληρωτών παύουν να τροφοδοτούνται με στοιχεία από την 1^η Ιουλίου 2010, ενώ μέχρι και το σχολικό έτος 2014 – 2015, διορίζονται εκπαιδευτικοί από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών, εφόσον, βέβαια, υπάρχουν εκπαιδευτικές ανάγκες, και με την προϋπόθεση ότι έχουν συμπληρώσει πραγματική προϋπηρεσία τουλάχιστον 30 μηνών μέχρι την 30^η Ιουνίου 2008.

Όπως συνάγεται από τους παραπάνω νόμους, στην Ελλάδα ισχύει ο θεσμός του αναπληρωτή εκπαιδευτικού, ο οποίος έρχεται, ουσιαστικά, να καλύψει κενά που

δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς από μόνιμους εκπαιδευτικούς για διάφορους λόγους (άδεια για λόγους υγείας, απόσπαση, άδεια μητρότητας) και τα οποία μπορεί να διαφέρουν από χρονιά σε χρονιά. Με ανάλογο τρόπο λειτουργεί και ο θεσμός του ωρομίσθιου εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να καλύψει κενά που δημιουργούνται στα σχολεία είτε για λίγες ώρες – κάτω από 21 ώρες, που είναι, μέχρι στιγμής, το ωράριο του αναπληρωτή – είτε για μικρό χρονικό διάστημα.

Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι πλέον, στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης και του μνημονίου, αφενός ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ έχει να διενεργηθεί από το 2009 – παρά το γεγονός ότι αρχικά, οριζόταν, ότι θα γινόταν κάθε δύο χρόνια – και ουσιαστικά είναι άγνωστο πότε θα διενεργηθεί ξανά – αφετέρου ο αριθμός των αναπληρωτών – ωρομίσθιων εκπαιδευτικών μειώνεται συνεχώς, με αποκορύφωμα το σχολικό έτος 2013 – 2014, όπου η αναμενόμενη αύξηση του ωραρίου των μόνιμων εκπαιδευτικών – κατά δύο ώρες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – αναμένεται να μειώσει δραματικά την πρόσληψη αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών (Μεσοπρόθεσμο Πλαίσιο Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013 – 2016, παράγραφος Α', νόμος 4093/2013).

Η ουσία των παραπάνω αναφορών, βέβαια, είναι να καταδείξει μια βασική διαφορά μεταξύ του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών συστημάτων του εξωτερικού: στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός είναι ουσιαστικά δημόσιος υπάλληλος και η επαγγελματική του σταδιοδρομία καθορίζεται από το δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα και από τη σχολική νομοθεσία. Μάλιστα, μπορεί να ορίζεται από τους παραπάνω νόμους ο θεσμός του «δόκιμου εκπαιδευτικού», ο οποίος διαρκεί για δύο χρόνια, ωστόσο η δοκιμασία του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, τουλάχιστον, μέχρι στιγμής, είναι μια τυπική παρά ουσιαστική διαδικασία για τη μονιμοποίηση του εκπαιδευτικού, η οποία γίνεται με βάση τη «θετική» ειδική έκθεση προσόντων από το διευθυντή του σχολείου (Γκότοβος, Μαυρογιώργος, Παπακωνσταντίνου, 2000γ': 108). Αυτό εξηγεί και του λόγους που, σε σχέση με τη διεθνή πραγματικότητα (Athanasios, Abrams, Jack, Johnson, Kwock, McCurdy, Riley & Totaro, 2008; Ingersoll & Smith, 2004; Stanulis & Floden, 2009; Tang & Choi, 2005), δεν παρατηρούνται στην Ελλάδα αντίστοιχα υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, από τη στιγμή της κοινοποίησης του διορισμού του, είναι υποχρεωμένος να παρουσιαστεί στην Περιφερειακή Διεύθυνση

Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην οποία διορίστηκε, ύστερα από δική του αίτηση, όπου δηλώνει προτίμηση, κατά σειρά προτεραιότητας, μεταξύ τριάντα περιοχών και ορκίζεται ενώπιον του Προϊσταμένου. Η ορκωμοσία, ουσιαστικά, επικυρώνει την αποδοχή του διορισμού από πλευράς του νεοδιόριστου και βεβαιώνεται με πρωτόκολλο που υπογράφεται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τον Προϊστάμενο. Στη συνέχεια, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί την ίδια ή την επόμενη μέρα αναλαμβάνουν υπηρεσία σε ένα ή δύο σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης στην οποία διορίστηκαν. Η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού στα συγκεκριμένα σχολεία γίνεται πάλι με αίτησή του, τη λεγόμενη δήλωση προσωρινής τοποθέτησης. (Προεδρικό Διάταγμα 144/97).

Όταν ο νεοδιόριστος παρουσιάζεται, για πρώτη φορά, στο σχολείο της τοποθέτησής του, ουσιαστικά, ο πρώτος που τον υποδέχεται και αναλαμβάνει την «μύησή» του στο σχολικό οργανισμό είναι ο διευθυντής του σχολείου. Συντάσσεται το πρακτικό ανάληψης υπηρεσίας, που υπογράφεται τόσο από τον διευθυντή όσο και από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τα διδακτικά αντικείμενα και τη σχολική τάξη, που, ουσιαστικά, του έχει ανατεθεί από τους άλλους συναδέλφους του, καθώς οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, συνήθως, καταφτάνουν στα σχολεία στην έναρξη της σχολικής χρονιάς ή και μετά από αυτήν. (Αθανασούλα – Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης, Μαυρογιώργος, 1999: 52).

Όπως παρατηρούν οι Γκότοβος, Μαυρογιώργος, Παπακωνσταντίνου, 2000γ' (σελ. 109) : *με βάση τα παραπάνω γίνεται φανερό η διαφοροποίηση του πλαισίου μέσα στο οποίο ετοιμάζεται και «δοκιμάζεται» ο έλληνας εκπαιδευτικός σε σύγκριση με τα αντίστοιχα πλαίσια άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων. Δεν υπάρχει επίσημα οργανωμένη φάση ένταξης, ενσωμάτωσης ή δοκιμασίας που να στηρίζεται σε προηγούμενη θεσμοθετημένη παιδαγωγική κατάρτιση. Η επαφή του νεοδιόριστου με την τάξη δεν είναι στην πράξη ευθύνη του σχολείου, της διοίκησης ή του συνδικάτου: είναι μάλλον μια «ιδιωτική» υπόθεση του νεοδιόριστου.*

Παρόλο, λοιπόν, που οι Έλληνες νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα με τους συναδέλφους τους στο διεθνή χώρο – ζητήματα πειθαρχίας, ποικιλία γνωστικών αντικειμένων, δύσκολες και πολυάριθμες τάξεις κ. άλ. (Achinstein & Athanases, 2005: Beutel, 2010: McCormack, Gore & Thomas, 2006) – στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρούνται επιπρόσθετες δυσκολίες, οι οποίες δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο την ένταξή τους στο επάγγελμα. Ο

εκπαιδευτικός στην Ελλάδα έρχεται, επιπλέον, αντιμέτωπος στα σχολεία με ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, με μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τμήμα, με μικρή διάρκειας διδακτική ώρα σε σχέση με τον όγκο της διδακτέας ύλης και με απουσία ουσιαστικής καθοδήγησης ή στήριξης, που να ανταποκρίνεται στις επιμορφωτικές του ανάγκες. Η μόνη οργανωμένη βοήθεια επιμόρφωσης προς το νεοδιόριστο είναι ουσιαστικά τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, τα οποία προσφέρουν εισαγωγική επιμόρφωση, διάρκειας 60 ωρών, η οποία, όμως, είναι αμφίβολο κατά πόσο ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. (Αθανασούλα – Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης, Μαυρογιώργος, 1999: 194 – 195).

Συγχρόνως, ο εκπαιδευτικός στην Ελλάδα έχει να αντιμετωπίσει και την ολοένα αυξανόμενη απαξιοτική αντίληψη της κοινωνίας για το επάγγελμά του. Η ταύτιση του εκπαιδευτικού με τους κρατικούς υπαλλήλους, οι μειωμένες οικονομικές απολαβές σε σχέση με άλλα επαγγέλματα αλλά και το γεγονός ότι ουσιαστικά δε γίνονται αντιληπτές από τον υπόλοιπο κοινωνικό περίγυρο οι ώρες που στην ουσία εργάζεται ο εκπαιδευτικός εκτός ωραρίου, όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα ο έλληνας εκπαιδευτικός να μη χαίρει ιδιαίτερης εκτιμήσεως στην ελληνική κοινωνία. Αν συνδυάσουμε, μάλιστα, όλα τα παραπάνω με την αίσθηση της εξασφάλισης που δημιουργεί η μονιμότητα του εκπαιδευτικού – μονιμότητα που σταδιακά μετατρέπεται το επάγγελμα σε ρουτίνα και στερεί από τον εκπαιδευτικό την αίσθηση ηθικής ανταμοιβής και ικανοποίησης – εύκολα καταλήγουμε στα υψηλά ποσοστά απογοήτευσης που βιώνει ο εκπαιδευτικός ήδη από την αρχή της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. (ό. π., σελ. 195 – 196).

Επειδή, όμως, οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελούν αντικείμενο συζήτησης εδώ και δεκαετίες, θα πρέπει τελικά να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα συνεξετάζει όλα τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης: ανθρώπινο δυναμικό (εκπαιδευτικούς και μαθητές) – υποδομές (κτίρια, εξοπλισμός) – χρηματοδότηση (Βεργίδης, Γκλαβάς, Κουτούζης, Φωτόπουλος, 2012: 41 – 42). Ο κεντρικός σχεδιασμός ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής κρίνεται αναγκαίος λόγω των πολύ σημαντικών αλλαγών που προκαλεί η σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης και η κοινωνία της πληροφορίας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού – αλλαγές που σκιαγραφούνται παρακάτω.

1.4. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή.

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης η ραγδαία και ουσιαστικά ανεξέλεγκτη τεχνολογική ανάπτυξη σηματοδοτεί «την τυπολογική μεταβολή της κοινωνίας, με τη μετάβαση από βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της πληροφορίας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008:367)». Με τα νέα προηγμένα τεχνολογικά μέσα, οι αποστάσεις χώρου και χρόνου καταργούνται και οι άνθρωποι καλούνται να διαχειριστούν ένα κατατρεγμένο πλήθος πληροφοριών, τις οποίες πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν, κριτικά, προς όφελός τους (ό., π. σελ.368).

Μέσα σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο και μεταβαλλόμενο κόσμο, που χαρακτηρίζεται από τη διαρκή κινητικότητα του ανθρώπινου εργατικού δυναμικού, ενώ τίποτα δε μπορεί να προβλεφθεί με ακρίβεια και ασφάλεια, αυξάνονται οι απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς και εν γένει την εκπαιδευτική κοινότητα – μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς οργανισμούς, εκπαιδευτικά συστήματα (Collinson, Kozina, Lin, Ling, Matheson, Newcombe & Zogla, 2009). Η γνώση αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα κοινωνικής – οικονομικής ενσωμάτωσης και σε ένα τομέα, στον οποίο πρέπει να επενδύσουν οι σύγχρονες κοινωνίες, προκειμένου να εξασφαλίσουν κοινωνική συνοχή αλλά και να γίνουν περισσότερο ανταγωνιστικές (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Τα έθνη σήμερα έχουν κατανοήσει ότι η μάθηση, η καινοτομία και η διαρκής βελτίωση είναι απαραίτητα για την επιβίωση και ευημερία τους (Collinson et al., 2009).

Η ανάγκη για «υψηλά αξιόπιστους εκπαιδευτικούς οργανισμούς» (Glatter, Castle, Cooper, Evans & Woods, 2005: 383) διαμορφώνει για τον εκπαιδευτικό ένα ρόλο πολύ πιο σύνθετο και πολύπλοκο από ό,τι στο παρελθόν, όπως σύνθετη και περίπλοκη είναι η κοινωνία, στην οποία ζούμε. Οι εκπαιδευτικοί, σήμερα, καλούνται να διδάξουν τεχνολογικές και αναλυτικές ικανότητες σε ένα σύνολο μαθητών, ετερόκλητο και ανομοιογενές, να τους προετοιμάσουν να διαβάσουν και να γράψουν με ανεπτυγμένο και εξειδικευμένο τρόπο, να σκέπτονται κριτικά και να μπορέσουν να λύσουν ρεαλιστικά προβλήματα της καθημερινότητας (Strong & Baron, 2004).

Συγχρόνως μέσα σε ένα κλίμα ανασφάλειας, φόβου, αστάθειας και ρευστότητας, που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εποχή, ο εκπαιδευτικός καλείται να οικοδομήσει με τους μαθητές του μια σχέση φιλική, ζεστή και υγιή (Beutel, 2010), ενώ, παράλληλα, υποχρεώνεται σε διαρκή επαγγελματική επιμόρφωση, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που θέτει το νέο μοντέλο του αυτόνομου και ψηφιοποιημένου

σχολείου (EE COM 703, 2007:7). Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, χρειάζεται αλλαγή στον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών, αλλαγή στη συμπεριφορά τους, συνεχής ανεπτυγμένη μάθηση αλλά και επιτυχημένη συνεργασία μεταξύ όλων των φορέων της εκπαίδευσης (διευθυντές σχολείων, υπουργεία, γονείς, τοπική κοινότητα) (Collinson et al., 2009).

Οι μεταβολές αυτές στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνιστούν ένα πρόσθετο λόγο άγχους για τους εκπαιδευτικούς (Kokkinos, 2007: Montgomery & Rupp, 2005: Rolf van Dick & Wagner, 2001: Sutton & Huberty, 2001: Δεμερούτη, 2001: Κάντας, 2001: Kantas & Vassilaki, 1997: Brenner, Sorbom & Wallius, 1985: Schwab & Iwanicki, 1981) : εφόσον, μάλιστα, όπως προαναφέρθηκε, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι, φύσει και θέσει, ιδιαίτερα αγχωτικό, ευνόητη είναι η ανάγκη παροχής στήριξης και καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις πιεστικές προκλήσεις της εργασίας τους (Achinstein & Athanases, 2005: Strong & Baron, 2004: McCormack, Gore & Thomas, 2006).

2. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

2.1. Πρακτικές Στήριξης Των Εκπαιδευτικών σε Παγκόσμιο Επίπεδο.

Το ενδιαφέρον για την στήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στον εργασιακό τους χώρο, αλλά και να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις προκλήσεις του επαγγέλματός τους, αυξάνεται ολοένα και περισσότερο στην Ευρώπη, στη Βόρεια Αμερική αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο (Bullough, 2005). Έτσι, σε χώρες όπως η Κίνα, η Γαλλία, η Νέα Ζηλανδία, η Αυστραλία, το Ισραήλ, οι Ηνωμένες Πολιτείες και η Ιαπωνία καταρτίζονται και εφαρμόζονται φιλόδοξα προγράμματα στήριξης των νέων εκπαιδευτικών με στόχο την εισαγωγή τους στον επαγγελματικό χώρο (Achinstein & Athanases, 2005). Παρόμοια και στην Αγγλία, στην οποία λειτουργεί το παλαιότερο σύστημα στήριξης των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί μούνται στα μυστικά του επαγγέλματος από κάποιον άλλον, συνήθως, παλαιότερο εκπαιδευτικό (Jones, 2009).

Στα προγράμματα αυτά η στήριξη στους αρχάριους εκπαιδευτικούς παρέχεται μέσω κάποιου προσώπου, συνήθως παλαιότερου εκπαιδευτικού, που ονομάζεται μέντορας. Ο μέντορας βοηθάει το νέο εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει σε πρώιμο στάδιο τις δυσκολίες του επαγγέλματός, να διαμορφώσει ισχυρή επαγγελματική

ταυτότητα και έτσι να παραμείνει στον εργασιακό χώρο. Άρα, τα προγράμματα μέντορινγκ, σε παγκόσμιο επίπεδο, έχουν διττό στόχο: αφενός, να αντιμετωπίσουν τα πραγματικά υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού – παρατηρούνται, κυρίως, μεταξύ των νέων εκπαιδευτικών – αφετέρου να εξασφαλίσουν παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές. (Athanasios, Abrams, Jack, Johnson, Kwock, McCurdy, Riley & Totaro, 2008: Ingersoll & Smith, 2004: Stanulis & Floden, 2009: Tang & Choi, 2005).

Τα προγράμματα μέντορινγκ, λοιπόν, εφαρμόζονται ήδη – εδώ και σαράντα χρόνια – σε 27 πολιτείες στην Αμερική, όπου προβλέπεται υποχρεωτικά ένα έτος εισαγωγικής επιμόρφωσης για όλους τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (Lindgren, 2007: Strong & Baron, 2004). Στις Σκανδιναβικές χώρες, προβλέπεται ένας μέντορας ανά αρχάριο εκπαιδευτικό, στη Γερμανία η στήριξη και η καθοδήγηση παρέχεται από εμπειρότερους συναδέλφους (Tynjälä & Heikkinen, 2011), ενώ, στη Σλοβενία, ο αρχάριος εκπαιδευτικός σχεδιάζει από κοινού με το μέντορα και το διευθυντή του σχολείου του το έτος εισαγωγής του (Valenčič & Vogrinc, 2007). Στην Ελβετία, τη Γαλλία, τη Νέα Ζηλανδία, την Ιαπωνία και την Κίνα το πρόγραμμα μέντορινγκ λειτουργεί υποχρεωτικά για όλους τους αρχάριους εκπαιδευτικούς ως και δύο χρόνια (Hudson, Beutel & Hudson, 2009). Τέλος, στην Αγγλία, το εισαγωγικό έτος επιμόρφωσης λειτουργεί υποχρεωτικά για όλους τους νεοδιόριστους για τρία τρίμηνα κατά τη διάρκεια του οποίου συνεργάζονται με το μέντορά τους, αξιολογούνται και στο τέλος, είναι σε θέση να καθορίσουν μόνοι τους τα σημεία της περαιτέρω επαγγελματικής τους εξέλιξης (Harrison, Dymoke & Pell, 2006: Harrison, Lawson & Wortley, 2005).

2.2. Τι Είναι ο Μέντορας. Απόπειρες Ορισμού.

2.2.1. Σύντομη Ιστορική Αναδρομή του Όρου.

Η λέξη μέντορας καταγράφεται για πρώτη φορά στην ελληνική μυθολογία και συγκεκριμένα στα ομηρικά έπη. Στην Οδύσσεια του Ομήρου, η θεά Αθηνά, θεά της σοφίας, παρουσιάζεται στο γιο του Οδυσσέα, τον νεαρό και αδύναμο Τηλέμαχο, με τη μορφή του Μέντορα, πατρικού, υποτίθεται, φίλου, για να τον εμπνεύσει, να τον συμβουλεύσει και να τον καθοδηγήσει. Απώτερος στόχος, βέβαια, η σωτηρία της Ιθάκης από τον Οδυσσέα, ο οποίος, ακόμα, βρίσκεται, μακριά. (Μαστοράκη, 2008: Chitpin, 2011: Collinson et al., 2009).

Αναλύοντας, λοιπόν, τη μυθολογική καταβολή του όρου, προκύπτουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την έννοια μέντορας – και ως ένα βαθμό μας επηρεάζουν στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουμε το μέντορα, τουλάχιστον σε ένα πρώτο επίπεδο: πρόκειται για ένα πρόσωπο σοφό, φιλικό που αναλαμβάνει υπό την προστασία του κάποιον νεότερο άτομο, άπειρο και φοβισμένο, με σκοπό να τον βοηθήσει να αναλάβει αποτελεσματικά τις ευθύνες του (Chitpin, 2011: Onchwari & Keengwe, 2008).

Στη σύγχρονη εποχή, ο θεσμός του μέντορα εφαρμόστηκε πρώτα σε πολλούς άλλους χώρους, εκτός της εκπαίδευσης, όπως, για παράδειγμα, στις βιομηχανίες και τις επιχειρήσεις (Colley, 2010: Collinson et al., 2009: Gardiner, 1998). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, θεωρήθηκε ένας τρόπος να εκπαιδεύσουν οι επιχειρήσεις τα στελέχη τους, ώστε να εξασφαλίσουν την παραμονή τους στο επάγγελμα, να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για περαιτέρω εξέλιξη και σταδιοδρομία και να διαμορφώσουν ηγετική φυσιογνωμία (Onchwari & Keengwe, 2008).

Στην εκπαίδευση υπήρχε συνήθως άτυπα, με την έννοια ότι ένας παλιός και κατ' επέκταση πιο έμπειρος εκπαιδευτικός αναλάμβανε υπό την προστασία του έναν νεότερο εκπαιδευτικό (Collinson et al., 2009). Αλλά το ενδιαφέρον για την μετάβαση του αρχαρίου εκπαιδευτικού στο επάγγελμα παρουσιάζεται έντονο στα μέσα του εικοστού αιώνα (Bickmore & Bickmore, 2010). Σήμερα, πλέον, σχεδιάζονται, σε όλο τον κόσμο, προγράμματα εισαγωγής αρχαρίων εκπαιδευτικών, με στόχο να αναπτυχθεί η αυτοπεποίθηση των νέων εκπαιδευτικών, να εξασφαλιστεί η διαρκής επαγγελματική τους ανάπτυξη και να τεθούν οι βάσεις για δια βίου μάθηση, προκειμένου να καταστούν οι κοινωνίες, διαμέσου της εκπαίδευσης, ανταγωνιστικές (Collinson et al., 2009).

Το παλαιότερο σύστημα μέντορινγκ ισχύει στην Αγγλία, καθώς εφαρμόζεται για πάνω από μια δεκαετία (Jones, 2009). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η μεντορική σχέση έχει παράδοση στις χώρες του εξωτερικού, πολλοί μελετητές (Vonk, 1995: Harrison, Dymoke & Pell, 2006: Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009: Phillips & Fragoulis, 2010: Sundli, 2007) διαπιστώνουν αφενός δυσκολία στο να ορίσουν με ακρίβεια την έννοια του μέντορα αφετέρου έλλειψη ικανού αριθμού μελετών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του μέντορινγκ (Harrison, Dymoke & Pell, 2006).

2.2.2. Ορισμοί.

Ο στερεότυπος ορισμός του μέντορα είναι ότι πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό πιο σοφό, πιο έμπειρο και μεγαλύτερο ηλικιακά σε σχέση με τον νεοδιοριστο εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει, ο οποίος χαρακτηρίζεται ως «προστατευόμενος» – *protégé* (Ambrosetti & Dekkers, 2010). Ο θεσμός του μέντορα επιτρέπει τη μετάδοση γνώσης, τεχνογνωσίας και εμπειρίας από ένα πεπειραμένο άτομο σε έναν ή περισσότερους τομείς σε κάποιον λιγότερο έμπειρο που όμως έχει ανάγκη από καθοδήγηση, υποστήριξη, μεταφορά γνώσης και εμπειρίας για τη δική του προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη (Μαστοράκη, 2008).

Ουσιαστικά, πρόκειται για μια σχέση ανάμεσα σε ένα βετεράνο εκπαιδευτικό και σε έναν αρχάριο με σκοπό να προσφερθεί σταθερή και συστηματική στήριξη, βοήθεια και καθοδήγηση (Strong & Baron, 2007). Ο μέντορας είναι ένας εκπαιδευτικός παλιός με επιπλέον καθήκον, εκτός του διδακτικού, να εκπαιδεύσει τους αρχάριους ή μελλοντικούς συναδέλφους του, προσφέροντάς τους εξατομικευμένη στήριξη (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011). Μάλιστα, ο μέντορας δεν είναι μόνο παλαιότερος και εμπειρότερος αλλά διαθέτει αποδεδειγμένο επαγγελματικό και κοινωνικό κύρος (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Ο μέντορας αναλαμβάνει την καθοδήγηση ενός μικρότερου σε ηλικία και εμπειρία εκπαιδευτικού, παρέχοντας συμβουλές, πληροφορίες και συναισθηματική στήριξη για συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Barrera & Slate, 2010), βοηθώντας στην επαγγελματική του ανάπτυξη μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού (Nilsson & Driel, 2010).

Για το μέντορα, βέβαια, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και άλλοι όροι όπως προπονητής (coach – coaching), με την έννοια ότι και στις δύο περιπτώσεις, υπάρχουν κάποιοι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν (Sundli, 2007), έμπιστος, δάσκαλος, πατρική φιγούρα, συμβουλευτής, σπόνσορας, πρότυπο ρόλου (role model) (Bradbury, 2010), καθημερινός σύμβουλος και καθοδηγητής (Crasborn et al., 2008).

Παρόμοια με τους παραπάνω ορισμούς για το μέντορα, ποικίλοι και πολύπλευροι, είναι και οι ορισμοί που δίνονται για τη μεντορική διαδικασία, η οποία χαρακτηρίζεται ως: σχέση υποστηρικτική, βοηθητική διαδικασία, διαδικασία αναστοχασμού, διαδικασία μάθησης της διδασκαλίας, διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης, διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας και κατασκευής ρόλου, διαδικασία

συναισθηματικής υποστήριξης και επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, στήριξη προσωρινή από τους παλαιότερους και εμπειρότερους εκπαιδευτικούς στους νεότερους και άπειρους συναδέλφους τους, ακόμα και ως όχημα για εκπαιδευτική αλλαγή – το τελευταίο σε πιο προοδευτικά πλαίσια. (Tang & Choi, 2005).

2.3. Ο Πολυδιάστατος Ρόλος Του Μέντορα.

Η προσεκτική ανάλυση των παραπάνω ορισμών αποκαλύπτει την πολύπλευρη προσφορά του μέντορα στους εκπαιδευτικούς: έτσι, ο μέντορας ακούει το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, στέκεται δίπλα του, δείχνει την απαιτούμενη κατανόηση αλλά, συγχρόνως, θέτει διαρκώς υψηλότερους στόχους, χωρίς όμως να τον αγχώνει, να τον αποθαρρύνει ή να τον απογοητεύει (Achinstein & Athanases, 2005). Ο μέντορας βοηθάει τον άπειρο εκπαιδευτικό να ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον, να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του επαγγέλματος και να χειριστεί μεγάλες ομάδες μαθητών (Ingersoll & Smith, 2004). Τον στηρίζει με την απαιτητική διαχείριση της τάξης και αναπτύσσει μαζί του στρατηγικές οργάνωσης του μαθήματος και καθοδήγησης των μαθητών, προσφέροντάς του την πρακτική του εμπειρία στο να αντιμετωπιστούν προβληματικές μαθητικές συμπεριφορές (Wepner , Krute & Jacobs, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, οι μέντορες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις παιδαγωγικές τους γνώσεις, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους σε προβλήματα των μαθητών, ενώ σχεδιάζουν μαζί με το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό τις κατάλληλες δραστηριότητες, προκειμένου να πετύχουν τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Οι εκπαιδευτικοί με την υποστήριξη των μεντόρων τους ωθούνται σε διαρκή έρευνα πάνω στη διδακτική πρακτική, καθώς παρακινούνται να διατυπώνουν άφοβα και με σαφήνεια τις σκέψεις τους και τις προσωπικές τους ερμηνείες για τα γεγονότα που συμβαίνουν μέσα στην τάξη. Παράλληλα, οι μέντορες παρατηρούν τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και στη συνέχεια, αναλύουν το υλικό της παρατήρησης από κοινού με τον αρχάριο εκπαιδευτικό, με σκοπό να τον βοηθήσουν να αντιληφθεί τυχόν αθέατες πλευρές ή παραλείψεις, οι οποίες είναι σημαντικές γιατί επηρεάζουν τη μάθηση. (Brandbury, 2010).

Επιπλέον, ο μέντορας κτίζει σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού με τον νεότερο εκπαιδευτικό, αναπτύσσει μαζί του σχέση στενής συνεργασίας και διαρκούς επικοινωνίας, τον υποστηρίζει, τον συμβουλεύει, τον εμπνέει, λειτουργεί πολλές

φορές ως πρότυπο, τον οργανώνει, τον κατευθύνει στις επιλογές του, τον παρακολουθεί στενά στη διδασκαλία του, τον αξιολογεί αλλά και τον ανατροφοδοτεί (Μαστοράκη, 2008). Η αξιολόγηση παραδοσιακά αποτελεί μέρος της καθοδήγησης που προσφέρει ο μέντορας στον εκπαιδευτικό (Jones, 2009: Stanulis, 2007): ωστόσο, ο μέντορας, κατά βάση, αποτελεί το πρόσωπο εκείνο που βοηθάει τον εκπαιδευτικό να διευρύνει τους ορίζοντες των μαθητών του, εμβαθύνοντας παράλληλα στα προβλήματα αλλά και στις δυνατότητες του επαγγέλματός του (Stanulis, 2007). Με αυτόν τον τρόπο, οι μέντορες βοηθούν τους αρχάριους εκπαιδευτικούς: να εξοικειωθούν με την κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού, αποκτώντας την απαραίτητη επαγγελματική γνώση και τις ικανότητες που απαιτεί ο οργανισμός, να εξελίσσουν την κριτική τους σκέψη και να θέσουν τις βάσεις για τη μετέπειτα επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Brandbury, 2010: Riebschleger, & Cross, 2011).

Ο μέντορας, τελικά, ως η πλησιέστερη πηγή πληροφόρησης του εκπαιδευτικού, επηρεάζει σημαντικά τον αρχάριο εκπαιδευτικό, παρέχοντας συναισθηματική και επαγγελματική υποστήριξη (Hennissen et al., 2011). Ο μέντορας διευκολύνει τον αρχάριο εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις εντάσεις που προκύπτουν στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού, οι οποίες οφείλονται, κυρίως, στην προσπάθεια των νέων εκπαιδευτικών αφενός να ενταχθούν στον εκπαιδευτικό οργανισμό ως ισότιμα μέλη αφετέρου να οικοδομήσουν και να διατηρήσουν συμπαγή την ατομική τους επαγγελματική ταυτότητα (Young & Cates, 2010).

Ο μέντορας δεν προσφέρει απλώς επίβλεψη, καθοδήγηση και προπόνηση (Chitpin, 2011), αλλά ανιχνεύει τις γνώσεις, εμπειρίες και τις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση και τη διδασκαλία, βοηθώντας τους να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη (Bradbury, 2010): με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλει στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Chitpin, 2011), προτείνοντας του ποικίλες και από πολλαπλές οπτικές γωνίες λύσεις για τα καθημερινά πολύπλοκα προβλήματα που προκύπτουν στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού (Bradbury, 2010). Ο ρόλος του μέντορα εμπεριέχει ευρύτερες ψυχοκοινωνικές λειτουργίες (Harrison, Dymoke & Pell, 2006), διαπροσωπική – φιλική διάσταση (Barnett, 1995: Gardiner, 1998), συνδυασμό θεωρίας και πράξης (Vonk, 1995: Sundli, 2007), εξάρτηση αλλά και ισοτιμία (Awaya, McEvan, Heyler, Linsky, Lum & Wakukawa, 2003), και τέλος, αναστοχασμό, που οδηγεί στον αυτοπροσδιορισμό των αναγκών του νεοδιόριστου,

απαραίτητο στοιχείο για τη διαρκή επαγγελματική του ανάπτυξη (Chitpin, 2011: Riebschleger & Cross, 2011: Stanulis, 1995).

Αναφορικά με τον αναστοχασμό, αυτός ορίζεται ως μια διαδικασία προώθησης της κριτικής σκέψης στις συναντήσεις επιμορφωτή και καθοδηγούμενου (Vonk, 1995: Harrison, Dymoke & Pell, 2006: Harrison, Lawson & Wortley, 2005: Hawkey, 1998). Ο αρχάριος εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται από τον μέντορά του να διατυπώνει τις απόψεις του για τις παρατηρήσεις που του έγιναν, να αναθεωρεί κριτικά και – όσο το δυνατόν αντικειμενικά – τις πρακτικές που ακολουθήθηκαν, ώστε μέσα από τη διαδικασία της αποδόμησης να οδηγείται στη δόμηση νέων θεωριών και εναλλακτικών, προβλέποντας και τα πιθανά αποτελέσματα της πρακτικής του. Εκείνο που ενδιαφέρει δεν είναι τόσο η εξεύρεση μιας λύσης ικανοποιητικής – άλλωστε, αυτό είναι αδύνατο για τόσο πολυδιάστατα θέματα, όπως τα Παιδαγωγικά – αλλά το να εισάγει τον εκπαιδευτικό στη διαδικασία του «σκέπτεσθαι», απαραίτητο συστατικό της συνολικής επαγγελματικής του ενδυνάμωσης. (Harrison, Lawson & Wortley, 2005 α, β).

Συνεπώς, ο ρόλος του μέντορα είναι διττός: προσφέρει, συνάμα, συναισθηματική και επαγγελματική υποστήριξη (Hennissen et al., 2011: Kardos & Johnson, 2010). Σε επίπεδο συναισθηματικό, προστατεύει αρχάριο εκπαιδευτικό από την απομόνωση και την απογοήτευση για τυχόν αποτυχίες ή δυσκολίες που προκύπτουν στον επαγγελματικό χώρο, βοηθώντας τον να σταθεί με σταθερότητα και αυτοπεποίθηση σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και αβέβαιο σχολικό περιβάλλον (Kardos & Johnson, 2010). Σε επίπεδο επαγγελματικό, συνεισφέρει τόσο στην επίλυση πρακτικής φύσεως προβλημάτων, όπως το να αποφασίσουν οι άπειροι εκπαιδευτικοί τι και πώς να το διδάξουν, πώς να επιλέξουν τα κατάλληλα υλικά και τις διδακτικές μεθόδους και να τις εφαρμόσουν (Kardos & Johnson, 2010), όσο και σε πιο σύνθετα θέματα, όπως είναι η διαρκής βελτίωση και εξέλιξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Kardos & Johnson, 2010: Tynjälä & Heikkinen, 2011).

2.4. Για Μια Επιτυχημένη Μεντορική Σχέση.

Για μια επιτυχημένη καθοδηγητική σχέση μεταξύ μέντορα και εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού «συνεργάζονται» πολλοί παράγοντες, όπως είναι τα τυπικά επαγγελματικά προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο μέντορας, τα διαπροσωπικά του χαρακτηριστικά, η κατάλληλη επιμόρφωση των υποψηφίων μεντόρων και τέλος το

υποστηρικτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μεντορική σχέση (Hobson et al., 2009).

2.4.1. Τα Τυπικά Επαγγελματικά Προσόντα του Μέντορα.

Το πρόσωπο που, συνήθως, επιλέγεται για μέντορας είναι ένα παλαιό στέλεχος της εκπαίδευσης, με πλούσια παιδαγωγική, διδακτική και διοικητική εμπειρία και με αποδεδειγμένο κύρος μεταξύ των συναδέλφων του (Μαστοράκη, 2008). Άρα η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το κύρος, η τυχόν ηγετική θέση (Athanasios et al., 2008), αλλά, συχνά και πρακτικοί παράγοντες, όπως, για παράδειγμα, ο μέντορας να βρίσκεται στον ίδιο σχολικό οργανισμό με το πρόσωπο που αναλαμβάνει (Stanulis & Floden, 2009) αποτελούν τα βασικά επαγγελματικά κριτήρια επιλογής για ένα μέντορα. Ωστόσο, είναι λάθος να εικάζεται ότι ένας επιτυχημένος εκπαιδευτικός θα είναι και αποτελεσματικός μέντορας (Bullough, 2005: Orland, 2001: Valenčič & Vogrinc, 2007: Wang, 2001): είναι εξίσου – αν όχι πιο σημαντικό – ο μέντορας να διαθέτει μια σειρά από ικανότητες για συναισθηματική και επαγγελματική υποστήριξη του νέου εκπαιδευτικού (Hennissen et al., 2011).

2.4.2. Τα Διαπροσωπικά Χαρακτηριστικά Ενός Επιτυχημένου Μέντορα.

Από άποψη ικανοτήτων, λοιπόν, ο μέντορας πρέπει να είναι επικοινωνιακός, φιλικός και συγχρόνως επαγγελματίας, διαρκώς διαθέσιμος, να έχει καλή φήμη μεταξύ των συνάδερφων αλλά και των μαθητών του, να είναι ανοικτός στη συνεργασία και στην αλλαγή και να μπορεί να αναλάβει και καθήκοντα εμψυχωτή για το νέο εκπαιδευτικό (Gardiner, 1998: Harrison, Dymoke & Pell, 2006). Αυτό το τελευταίο φαίνεται ιδιαίτερα σημαντικό, αν αναλογιστούμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας νέος εκπαιδευτικός την πρώτη φορά που μπαίνει στην τάξη. Ο μέντορας χρειάζεται να προβλέψει τις πιθανές εστίες άγχους για τον εκπαιδευτικό, ειδικά όσον αφορά τη διαχείριση της σχολικής τάξης, και να τον ενθαρρύνει συναισθηματικά ότι μπορεί να τα καταφέρει. (Le Maistre & Paré, 2010).

Επιπλέον, ο μέντορας πρέπει να δείχνει σαφή διάθεση να ασχοληθεί και να συνεργαστεί με τον νέο εκπαιδευτικό, να διαθέτει αυξημένες ικανότητες επικοινωνίας, ευχέρειας λόγου και ευελιξίας, καθώς και να μπορεί να αφοουγκράζεται με υπομονή, κατανόηση και ευγένεια τον προστατευόμενό του εκπαιδευτικό (Barrera, Braley & Slate, 2010: Young & Cates, 2010), να μπορεί να διαπραγματεύεται μαζί του δύσκολες και απαιτητικές καταστάσεις, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες,

εμπνέοντας παράλληλα το σεβασμό και αποτελώντας ο ίδιος με τη στάση του, τη διδασκαλία του αλλά και την επαγγελματική του ευσυνειδησία πρότυπο προς μίμηση. Βέβαια, πρέπει να έχει την ωριμότητα, παράλληλα με τη φιλική και επικοινωνιακή σχέση που θα αναπτύξει με το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, να είναι δίκαιος και αξιοκρατικός στην κρίση του και ειλικρινής στην κριτική του (Μαστοράκη, 2008). Με το να είναι άμεσοι και ευθείς οι μέντορες δίνουν συμβουλές και πληροφορίες και έτσι βοηθούν τους νεοδιόριστους να προσαρμοστούν στον εκπαιδευτικό οργανισμό και να νιώσουν ισότιμα μέλη του (Young & Cates, 2010).

Οι σωστοί μέντορες ακούν με προσοχή το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, στέκονται δίπλα του αλλά συγχρόνως του θέτουν υψηλότερους στόχους, χωρίς όμως να τον απογοητεύουν, αγχώνουν ή να τον αποθαρρύνουν (Achinstein & Athanases, 2005). Συζητάνε με εκπαιδευτικούς για τις προσδοκίες τους αλλά και τις απόψεις τους σχετικά με τη συμπεριφορά τους, ενθαρρύνοντάς τους να αναστοχάζονται, διαρκώς για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν (Crasborn et al., 2011).

Εξίσου σημαντικό προσόν για ένα μέντορα είναι να μπορέσει να κατανοήσει το ιδιαίτερο πολιτισμικό, κοινωνικό, πολιτικό και επαγγελματικό συγκείμενο, μέσα στο οποίο λειτουργούν μαθητές και καθηγητές (Achinstein & Athanases, 2005) και αναπτύσσεται κάθε φορά η μεντορική σχέση ώστε να προσαρμόζουν το στυλ τους ανάλογα με τις συνθήκες (Crasborn et al., 2011). Χρειάζεται ανάλογα να εντοπίζει τις ποικίλες και διαφορετικές ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών, στους οποίους απευθύνεται και έτσι να σχεδιάζει και να προτείνει αντίστοιχα τους ενδεδειγμένους τρόπους διδασκαλίας (Achinstein & Athanases, 2005).

Ο μέντορας πρέπει να έχει και την οξυδέρκεια να διακρίνει τον «καλό» δάσκαλο, ακόμη και αν αυτός είναι διαφορετικός από τα καθιερωμένα πρότυπα. Μάλιστα, οφείλει να ενθαρρύνει τη διαφορετικότητα και να παρέχει την ελευθερία στον δόκιμο εκπαιδευτικό να εντάξει το δικό του στυλ και τις ατομικές του ικανότητες στην όλη διαδικασία, χωρίς αυτό να κρίνεται αρνητικά. (Rippon & Martin, 2006). Άρα, επιπρόσθετο προσόν για έναν υποψήφιο μέντορα είναι και η πρωτοπόρα παιδαγωγική σκέψη (Achinstein & Athanases, 2005).

Συνοψίζοντας, επειδή η σωστή μεντορική σχέση είναι μια σχέση διάδρασης και αναστοχασμού και όχι ελέγχου (Nilsson & Driel, 2010), ο κατάλληλος μέντορας πρέπει να χαρακτηρίζεται από φιλική, ανοιχτή και εχέμυθη συμπεριφορά (Lindgren,

2007) και από διάθεση διαλόγου (Onchwari & Keengwe, 2008), καθώς και θέληση για επιβράβευση και ενθάρρυνση του νέου εκπαιδευτικού (Barrera, Braley & Slate, 2010).

2.4.3. Επιμόρφωση Υποψηφίων Μεντόρων.

Όπως προαναφέρθηκε, ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός δε συνιστά απαραίτητα και έναν επιτυχημένο μέντορα (Bullough, 2005: Orland, 2001: Valenčič & Vogrinec, 2007: Wang, 2001), για αυτό το λόγο όλοι οι υποψήφιοι μέντορες, πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους, οφείλουν να παρακολουθήσουν ειδικά σεμινάρια επιμόρφωσης, κάτι στο οποίο η βιβλιογραφία δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα (Barnett, 1995: Vonk, 1995: Harrison, Dymoke & Pell, 2006: Phillips & Fragoulis, 2010: Hobson et al., 2009).

Οι μέντορες, συχνά, αποδεικνύονται ανεπαρκείς στο ρόλο τους και ανίκανοι να προσφέρουν παράλληλα συναισθηματική και επαγγελματική υποστήριξη (Hennissen et al., 2011) : δεν εκτιμούν σωστά τις ανάγκες ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, ενώ πολλοί πιστεύουν ότι το προσωπικό στυλ διδασκαλίας το διαμορφώνει κανείς μόνος του μέσα από την πρακτική εμπειρία (Bullough, 2005). Γι αυτό το λόγο, οι μέντορες, πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους πρέπει να παρακολουθήσουν σεμινάρια που θα τους βοηθήσουν να αντιληφθούν ότι δεν ωφελεί να συμπεριφέρονται ως δάσκαλοι με τους αρχάριους εκπαιδευτικούς (Bullough, 2005), θα διδαχθούν τον τρόπο άσκησης εποικοδομητικής κριτικής (Young & Cates, 2010), ενώ είναι εξίσου σημαντικό να ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες αναφορικά με το ρόλο τους με άλλους συναδέλφους τους μέντορες (Orland, 2001).

Ένα κατάλληλο, λοιπόν, πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης για μέντορες θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη δυνατότητα να εκτεθούν οι ίδιοι υποψήφιοι μέντορες σε μια σειρά από πρακτικές καθοδήγησης, να αναδομήσουν την αποκτηθείσα γνώση μέσα από το συνεχή διάλογο με άλλους συναδέλφους τους μέντορες και γενικά εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, να αναστοχαστούν πάνω στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί και να αντιληφθούν πώς αυτές επηρεάζουν το στυλ τους ως μέντορες, εντοπίζοντας κοινά σημεία ανάμεσα στην εργασία τους ως εκπαιδευτικοί και ως μελλοντικοί μέντορες. (Orland – Barak, 2005: Tang & Choi, 2008).

Η εκπαίδευση των μεντόρων είναι σημαντική για να πετύχει η καθοδήγηση: καταρχάς, ο ρόλος που θα διαδραματίσει ο μέντορας πρέπει να καταστεί σαφής στον

ίδιο από την αρχή του προγράμματος. Έπειτα, πρέπει να εξασκηθεί στην επικοινωνία, στον αναστοχασμό, να μάθει να ανιχνεύει τις αντιλήψεις των αρχάριων εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει. Οι μέντορες δεν αρκεί μόνο να παρατηρούν τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό αλλά να καταγράφουν και να αναλύουν το υλικό, με στόχο πάντα τη βελτίωση της διδασκαλίας. Συνεπώς, ένας ενδεδειγμένος τρόπος εκπαίδευσης για τους μέντορες θα ήταν να εξασκηθούν σε πραγματικές καταστάσεις και να δεχτούν συναισθηματική και επαγγελματική υποστήριξη από κοινότητα ανθρώπων με ανάλογες εμπειρίες σε εκπαίδευση ενηλίκων. (Bradbury, 2010).

Τελικά, η σημασία της εκπαίδευσης των υποψηφίων μεντόρων είναι αδιαμφισβήτητη καθώς μέσω αυτής οι ίδιοι διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα ως «προστάτες» των νέων εκπαιδευτικών και μπορούν να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη ευστοχία στις πολλαπλές και περίπλοκες απαιτήσεις του ρόλου τους. (Certo, 2005; Patton & Kritsonis, 2006).

2.4.4. Παράγοντες Θετικοί Για Τη Μεντορική Σχέση.

Στους παράγοντες που εγγυώνται την επιτυχία ενός μεντορικού προγράμματος θα πρέπει να προσθέσουμε και άλλα στοιχεία όπως το περιβάλλον – πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μεντορική σχέση. Για να δημιουργηθεί το υποστηρικτικό περιβάλλον, ενδείκνυται να συσταθούν μέσα στον ίδιο σχολικό χώρο, όπου πραγματοποιείται το μέντορινγκ, ομάδες εκπαιδευτικών ώστε να ενημερωθούν όλοι για το τι ακριβώς είναι ο μέντορας και ποια τα οφέλη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Έτσι, αναπτύσσεται ένα είδος συναδερφικής κουλτούρας, οι όποιες αντιστάσεις – δυσaréσκειες κάμπτονται και ο μέντορας με τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό μπορεί να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα. (Ingersoll & Smith , 2004; Tang & Choi, 2005).

Σημαντικό ρόλο πάντως διαδραματίζει ο διευθυντής του σχολείου: για παράδειγμα, εφόσον η διοίκηση κατανοήσει τη σημασία του μέντορινγκ μπορεί να μειώσει τις δραστηριότητες των μεντόρων, προκειμένου να αφοσιωθούν στα καθήκοντά τους (Bickmore & Bickmore, 2010; Riebschleger & Cross, 2011). Χρειάζονται συχνές και τακτικές συναντήσεις μεταξύ μέντορα και αρχάριου εκπαιδευτικού, για να οικοδομηθεί σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας και αφοσίωσης, γι αυτό επιβάλλεται ο μειωμένος εργασιακός φόρτος για τους μέντορες

(Achinstein & Athanases, 2005: Barrera, Braley & Slate, 2010: Certo, 2005: Hudson, Beutel & Hudson, 2009: Onchwari & Keengwe, 2008).

Επειδή η σχέση ανάμεσα στον μέντορα και στον «προστατευόμενο» (protégé) εκπαιδευτικό είναι δύσκολη, υπάρχουν, συχνά, εντάσεις και σκαμπανεβάσματα και ουσιαστικά, πρόκειται για μια σχέση διαρκούς εξέλιξης και σταδιακού μοιράσματος (Riebschleger & Cross, 2011), πρέπει, από την αρχή, να διατυπώνονται ανοιχτά οι προσδοκίες του ενός από τον άλλον (Norman & Feiman – Nemser, 2005), να υπάρχει στήριξη από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική κοινότητα (Barrera, Braley & Slate, 2010) και γενικά να εξασφαλιστούν όλες οι απαιτούμενες συνθήκες εργασίας και το αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο, που θα εγγυηθεί την επιτυχία του μεντορικού προγράμματος (Bullough, Young, Hall, Draper & Smith, 2008).

2.4.5. Παράγοντες Αρνητικοί Για Τη Μεντορική Σχέση.

Ανάλογα με τα παραπάνω, ανασταλτικό ρόλο στην επιτυχία της μεντορικής σχέσης διαδραματίζουν: η έλλειψη χρόνου, η μη κατάλληλη επιλογή μέντορα και αρχάριου εκπαιδευτικού, η αρνητική στάση του αρχάριου προς το μέντορά του, η μεγάλη διαφορά ηλικίας μεταξύ μέντορα και νέου εκπαιδευτικού που μπορεί να οδηγήσει σε χάσμα αντιλήψεων και η έλλειψη προετοιμασίας από την πλευρά του μέντορα (Haddad & Oplatka, 2009).

Επιπρόσθετα, αρνητικό στοιχείο είναι και το συχνό φαινόμενο οι μέντορες να μην ανήκουν στον ίδιο σχολικό οργανισμό με τον εκπαιδευτικό που αναλαμβάνουν, αλλά να προέρχονται από άλλα σχολεία ή ακόμα και από άλλες περιοχές, με άλλο αντικείμενο και σε άλλο επίπεδο σε σχέση με τον εκπαιδευόμενο και με περιορισμένους ορίζοντες σχετικά με το ρόλο τους, γεγονός που δυναμιτίζει την ομαλή συνεργασία με τον αρχάριο εκπαιδευτικό (Norman & Feiman – Nemser, 2005). Παρομοίως, οι διαφορετικές προσδοκίες μεταξύ μεντόρων και εκπαιδευόμενων σχετικά με το ρόλο των πρώτων – για παράδειγμα, άλλοι εκπαιδευτικοί μπορεί να περιμένουν άμεσες και σαφείς οδηγίες, ενώ άλλοι χρειάζονται περισσότερη ελευθερία – μπορεί να αποτελέσουν σοβαρό πρόβλημα για τη μεταξύ τους σχέση (Bullough et al., 2008).

Τέλος, η αντίσταση από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, η ελλιπής γνώση για το ρόλο και το αντικείμενό τους, η μη υποστήριξη από τη διοίκηση και εν γένει την εκπαιδευτική κοινότητα (Tang & Choi, 2005) αλλά και η ενδεχόμενη σύνδεση του

μέντορα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η οποία μπορεί να καταστρέψει τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο πλευρών (Jones, 2001, 2009), όλα αυτά αναχαιτίζουν την απρόσκοπτη επιτυχία του μεντορικού προγράμματος.

2.5. Τα Οφέλη Της Επιτυχημένης Μεντορικής Σχέσης.

Τα θετικά αποτελέσματα από μια επιτυχημένη μεντορική σχέση ανιχνεύονται σε πολλαπλά επίπεδα: στον αρχάριο εκπαιδευτικό, στον εκπαιδευτικό οργανισμό αλλά και στο μέντορα (Paris, 2010). Όσον αφορά τον αρχάριο εκπαιδευτικό, οι έρευνες επιβεβαιώνουν την υπόθεση πως μέσω του μέντορινγκ αυξάνονται τα ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης και μειώνονται, αντίστοιχα, τα ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματος και επαγγελματικής εξουθένωσης (Ingersoll & Smith, 2004: Kardos & Johnson, 2010). Το γεγονός αυτό επηρεάζει άμεσα και την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, στον οποίο ανήκει ο εκάστοτε νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, καθώς δημιουργείται αίσθηση ενότητας, συνοχής και σταθερότητας μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων (Ingersoll & Smith, 2004).

Η μεντορική σχέση συνεισφέρει θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην ποιότητα της διδασκαλίας των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, νεοδιόριστου και μέντορα (Tang & Choi, 2005): με άλλα λόγια, μαθαίνουν και οι δύο πλευρές: οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί, διότι αποκτούν την απαραίτητη επαγγελματική γνώση, αναπτύσσουν ικανότητες ανάλογες με αυτές του οργανισμού, σχεδιάζουν την καριέρα τους, διαμορφώνοντας θετική στάση για την καθοδήγηση και είναι πιθανό να την αναζητούν και μετέπειτα αλλά ή/και να την προσφέρουν αργότερα οι ίδιοι σε άλλους, ενώ οι μέντορες, από την άλλη πλευρά, αποκομίζουν νέες εμπειρίες, διευρύνοντας τις οπτικές τους γωνίες και νιώθουν δικαιωμένοι και ικανοποιημένοι για το έργο τους (Riebschleger & Cross, 2011).

Ο μέντορας, αναλαμβάνοντας την καθοδήγηση του αρχάριου εκπαιδευτικού, ωφελείται, γιατί μπαίνει στη διαδικασία να επανεξετάσει τις όψεις της επαγγελματικής του ταυτότητας, αναστοχάζεται και ο ίδιος για τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί, αναρωτιέται, διαρκώς, για τις παιδαγωγικές και επιστημονικές του απόψεις, με αποτέλεσμα, συχνά, να εναλλάσσει και να εξελίσει τις διδακτικές του ικανότητες έχοντας, τη δυνατότητα να παρατηρήσει και να επηρεάσει τις διδακτικές ικανότητες κάποιου άλλου ανθρώπου. (Nilsson & Driel, 2010).

Μάλιστα, επειδή, συνήθως, επιλέγονται για μέντορες εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια υπηρεσίας που βρίσκονται κοντά στη σύνταξη ή είναι ήδη συνταξιούχοι (Haddad & Oplatka, 2009), ο νέος αυτός ρόλος είναι ένας τρόπος για αυτούς να επαναδραστηριοποιηθούν στο επάγγελμα (Patton & Kritsonis, 2006), να νιώσουν αναγνώριση και αποδοχή για την επαγγελματική τους πείρα (Haddad & Oplatka, 2009), να ηγηθούν (Patton & Kritsonis, 2006) και να αισθανθούν ότι συνεισφέρουν καθοριστικά στη μελλοντική πορεία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Haddad & Oplatka, 2009). Κατά κάποιο τρόπο, μέσω του μέντορινγκ, δηλαδή, παρέχονται στους παλαιότερους εκπαιδευτικούς νέα κίνητρα και ευκαιρίες για την επαγγελματική τους ανέλιξη και εκτίμηση (Wepner, Krute & Jacobs, 2009).

Τελικά, τα οφέλη του μέντορινγκ είναι πολλαπλά για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς: οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν στήριξη την περίοδο που τη χρειάζονται περισσότερο και έτσι μειώνονται τα ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματος, οι μέντορες επιβραβεύονται που συνεισφέρουν στο επάγγελμα και αποκομίζουν και οι ίδιοι προσωπικά οφέλη, καθώς εξασκούν τον αναστοχασμό και τη συναδελφικότητα, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ενδυναμώνονται μέσα από τη διατήρηση του ανθρώπινου δυναμικού και πάνω από όλα ωφελείται ο άμεσος αποδέκτης, ο μαθητής, καθώς διδάσκεται από έναν αρχάριο, μεν, εκπαιδευτικό αλλά επαγγελματία, ο οποίος στηρίζεται επαρκώς μέσα στην τάξη (Paris, 2010) και είναι σε θέση να του προσφέρει ποιοτική διδασκαλία (McCormack, Gore & Thomas, 2006: Onchwari & Keengwe, 2008).

2.6. Φωνές Αμφισβήτησης.

Παρά τον γενικό ενθουσιασμό για το θεσμό του μέντορα, δε λείπουν και οι φωνές «αμφισβήτησης» που εκφράζουν τον προβληματισμό τους κατά πόσο το μέντορινγκ μπορεί να διαφοροποιηθεί, ουσιαστικά, εκτός των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας. Για τους παραπάνω, ο μέντορας είναι ένας μηχανισμός στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο μόνο να «διαπλάσει» νέους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τα αποδεκτά παιδαγωγικά πρότυπα, ενώ, διαμέσου της επιμόρφωσης των υποψήφιων καθοδηγητών, «στρατολογούνται» οι παλιοί για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του συστήματος. Υπό μια τέτοια προοπτική, η εισαγωγική επιμόρφωση αποτελεί μια διαδικασία ελέγχου των εκπαιδευτικών, ενώ οι όποιες καινοτομίες ή αλλαγές γίνονται πάντα μέσα στα πλαίσια της επιθυμητής συμπεριφοράς. (Colley, 2010: Gay & Stephenson, 1998).

Ειδικότερα, τη μεντορική σχέση δε μπορούμε να τη δούμε ανεξάρτητα από το πολιτικό συγκείμενο και το θεσμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα. Υπό αυτό το πρίσμα, καταλήγει ένας θεσμός που παράγει επαγγελματικές ταυτότητες για τους εκπαιδευτικούς, ελέγχοντας κατά κάποιο τρόπο ποιος θεωρείται κατάλληλος και ποιος όχι για το επάγγελμα. Μάλιστα, η καταλληλότητα ή όχι του εκάστοτε εκπαιδευτικού κρίνεται με βάση τις αντιλήψεις που υπάρχουν για τον «καλό» δάσκαλο, τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή – καθώς οι απόψεις αυτές διαφοροποιούνται από κοινωνία σε κοινωνία και με την πάροδο του χρόνου, και στο συγκεκριμένο σχολικό χώρο, γιατί δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί τις ίδιες απαιτήσεις. Άρα, η αξία του θεσμού του μέντορινγκ καθίσταται σχετική, καθώς να μεν εφοδιάζει εκπαιδευτικό με προσόντα που απαιτούνται για να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες – ιδιαίτερες συνθήκες ενός συγκεκριμένου εργασιακού χώρου, αλλά τα ίδια αυτά προσόντα μπορεί να αποδειχτούν ανώφελα ή μάλλον, ελλιπή, αν αλλάξουμε τις συνισταμένες του χρόνου ή/και του χώρου. (Devos, 2010).

Εκτός από τη σχετικότητα του θεσμού, η κριτική που ασκείται ασχολείται και με την σχέση που μπορεί να έχει ο μέντορας με την αξιολόγηση του αρχάριου εκπαιδευτικού (Ambrosetti & Dekkers, 2010; Jones, 2001, 2009). Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας, ο μέντορας, εκτός των άλλων καθηκόντων, είναι υπεύθυνος και για την αξιολόγηση του αρχάριου εκπαιδευτικού, ο οποίος εφόσον κριθεί ακατάλληλος αποπέμπεται (Jones, 2009). Η ένσταση, λοιπόν, είναι ότι, εφόσον, δοθεί στο μέντορα η δύναμη να κρίνει και να απορρίπτει την παραμονή του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα, η σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ μέντορα και αρχάριου εκπαιδευτικού καταστρέφεται, με σοβαρές επιπτώσεις στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της επαγγελματικής του ταυτότητας (Jones, 2009). Επιπλέον, ενώ ο νέος εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνεται να ρισκάρει, να αναρωτιέται διαρκώς και να συνεισφέρει στην ευημερία της τοπικής, εθνικής και παγκόσμιας κοινότητας, ο φόβος της αξιολόγησής του από το μέντορά του μπορεί να τον αποτρέψει από τον παραπάνω στόχο (Jones, 2001; Rippon & Martin, 2006). Γι αυτούς τους λόγους, είναι προτιμότερο η αξιολόγηση να ανατίθεται σε κάποιο άλλο πρόσωπο, για παράδειγμα, τον επιβλέποντα (supervisor), αν και συχνά, ατυχώς, οι ρόλοι μέντορα και αξιολογητή συγχέονται με σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις στη σχέση ισοτιμίας και αμοιβαιότητας, που υποτίθεται πως είναι η μεντορική (Ambrosetti & Dekkers, 2010).

Επομένως, αναφορικά με το θεσμό του μέντορα, τίθενται ερωτήματα όπως: μπορούν οι μέντορες να προτείνουν κάτι καινούριο; Είναι φορείς αλλαγής ή μήπως, απλώς, μεταδίδουν τις τρέχουσες πρακτικές διδασκαλίας, χωρίς, να μαθαίνουν στους νέους να διδάσκουν και πέρα από τα συνηθισμένα; (Achinstein & Athanases, 2005). Τις περισσότερες φορές, περιορίζονται σε θέματα κλασσικής φύσης, όπως η συναισθηματική υποστήριξη ή οι συμβουλές σε τεχνικά θέματα, χωρίς να προωθούν αλλαγές ή καινοτομίες (Athanases et al., 2008). Η πρακτική αυτή έχει ως συνέπεια οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί, ουσιαστικά, να μαθαίνουν και να αναπαράγουν από τους εμπειρότερους τις ίδιες, καθιερωμένες διδακτικές πρακτικές (Crafton & Kaiser, 2011).

Το θέμα, όμως, είναι οι νέοι εκπαιδευτικοί να μεταφέρουν και αυτοί από την πλευρά τους, στην εκπαιδευτική κοινότητα, τις δικές τους ιδέες, απόψεις, αξίες και να συμμετέχουν στην όλη διαδικασία ως ισότιμα μέλη, εμπλουτίζοντας ουσιαστικά τον εκπαιδευτικό οργανισμό και χτίζοντας από κοινού με το μέντορα μια νέα γνώση (Crafton & Kaiser, 2011). Το παραδοσιακό μοντέλο μέντορινγκ, όμως – που εμπεριέχει την έννοια της μαθητείας ενός νέου εκπαιδευτικού κοντά σε έναν παλαιότερο – δε λαμβάνει υπόψη την προηγούμενη εμπειρία, κατάρτιση, γνώσεις και ικανότητες του μαθητευόμενου εκπαιδευτικού και του επιβάλλει τη συμμόρφωση με τις προϋπάρχουσες πρακτικές διδασκαλίες, χωρίς να επιτρέπει τους νεωτερισμούς και την καινοτομία με αποτέλεσμα να εμποδίζει την ανανέωση του επαγγέλματος με νέες διδακτικές προσεγγίσεις (Rippon & Martin, 2006). Για όλους τους παραπάνω λόγους, η κριτική προτείνει νέους τρόπους καθοδήγησης των νέων εκπαιδευτικών, οι οποίοι ξεφεύγουν από τα παραδοσιακά πλαίσια (Blair, 2008; Crafton & Kaiser, 2011; Gardiner, 2010; Tynjälä & Heikkinen, 2011).

2.7. Σύγχρονοι Τρόποι Καθοδήγησης.

Οι σύγχρονοι ορισμοί για το μέντορινγκ παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς περιλαμβάνουν όλοι την έννοια της αμοιβαιότητας: έτσι, γίνεται λόγος για από κοινού καθοδήγηση (co-mentoring), στενή καθοδήγηση (mutual mentoring), συνεργατική καθοδήγηση (collaborative mentoring), ισότιμη συνεργασία (peer collaboration), καθοδήγηση κριτικής αναδόμησης (critical constructivist mentoring), διαλεκτική καθοδήγηση (dialogic mentoring) και αμοιβαία καθοδήγηση (reciprocal mentoring), με κοινό στοιχείο όλων των παραπάνω ότι προωθούν τη συνεργασία και τον αναστοχασμό και οικοδομούν από κοινού τη γνώση, ενώ απουσιάζουν οι

ιεραρχικές σχέσεις, η αξιολόγηση και η κριτική. (Blair, 2008: Tynjälä & Heikkinen, 2011).

Σε πρακτικό επίπεδο οι προαναφερόμενοι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν μέσα από ομάδες εκπαιδευτικών (mentoring groups) στη θέση της παραδοσιακής προσέγγισης ένας μέντορας για έναν εκπαιδευτικό, η οποία παρεμποδίζει την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία ή τον αναστοχασμό. Οι ομάδες αυτές συγκροτούνται είτε μέσα στο ίδιο σχολείο είτε μεταξύ διαφορετικών, με τη συμμετοχή τόσο αρχάριων εκπαιδευτικών όσο και παλαιότερων, διαφόρων βαθμίδων, οι οποίοι ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες, μοιράζονται σκέψεις και προβληματισμούς και αντιπροτείνουν λύσεις. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η απομόνωση του νέου εκπαιδευτικού και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του, διότι δεν είναι μονίμως υπό τις παροτρύνσεις – οδηγίες κάποιου άλλου, αλλά νιώθει ότι οι απόψεις του ακούγονται και γίνονται εξίσου σεβαστές. (Blair, 2008: Crafton & Kaiser, 2011).

Εναλλακτικά, ως ένας εξίσου σύγχρονος τρόπος καθοδήγησης, που ξεφεύγει από το αυστηρό ιεραρχικό μοντέλο, είναι το λεγόμενο «ισότιμο μέντορινγκ» (peer mentoring), όπου ένας μέντορας αναλαμβάνει δύο εκπαιδευτικούς. Το μοντέλο αυτό μπορεί μεν να είναι πιο απαιτητικό, με την έννοια ότι αυξάνονται οι υποχρεώσεις για το μέντορα, ωστόσο, είναι αποτελεσματικό, καθώς, πάλι, προωθείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι αρχάριοι δε βρίσκονται διαρκώς στη θέση του κρινόμενου αλλά κρίνουν και οι ίδιοι, μέσα από τη διαρκή διανομή – εναλλαγή ρόλων και αρμοδιοτήτων. (Gardiner, 2010).

3. ΘΕΣΜΟΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σημειώθηκαν, από πολύ νωρίς, προσπάθειες για την καθοδήγηση αλλά και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μέσω δύο βασικών θεσμών: του θεσμού του επιθεωρητή και στη συνέχεια, του σχολικού συμβούλου. Παρακάτω, επιχειρείται η ιστορική ανασκόπηση αυτών των δύο θεσμών, προκειμένου να αναδειχθούν τα αίτια δυσλειτουργίας – αποτυχίας τους.

3.1. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ.

3.1.1. Ιστορική Αναδρομή.

Ο θεσμός του Επιθεωρητή – ένας από τους μακροβιότερους και βασικότερους στο διοικητικό και εποπτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 262) – εισάγεται για πρώτη φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επί Καποδίστρια και συγκεκριμένα το 1834 με το νόμο περί Δημοτικών Σχολείων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: Γέρου, 1984: Ιορδανίδης, 2002). Έργο του, σύμφωνα με το νόμο, ήταν η εποπτεία και ο έλεγχος των λιγοστών δημοτικών σχολείων που υπήρχαν, τα οποία επιθεωρούσε μια φορά το χρόνο, ενώ ασκούσε πειθαρχική εξουσία στους εκπαιδευτικούς (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 262: Γέρου, 1984: 37). Παράλληλα, ήταν διευθυντής στο Διδασκαλείο, το οποίο προετοίμαζε τους μελλοντικούς δασκάλους. Με την προσάρτηση νέων περιοχών στο ελληνικό κράτος και τη συνακόλουθη αύξηση των σχολείων, το 1895 θεσπίζεται η θέση του Νομαρχιακού Επιθεωρητή, με πρόσθετες αρμοδιότητες – πέρα των προαναφερθέντων – την ευθύνη για το κτιριακό πρόβλημα των σχολείων και τη σύγκληση συνεδριάσεων για συζήτηση διαφόρων θεμάτων και προβλημάτων, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, στις οποίες συμμετέχουν και εκπαιδευτικοί. Στη θέση του Νομαρχιακού Επιθεωρητή διορίζονταν καθηγητές Γυμνασίου, διδάκτορες φιλολογίας με πενταετή υπηρεσία, καθηγητές και διευθυντές Διδασκαλείων. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 262 – 263).

Ανάλογα και στη Μέση εκπαίδευση, το 1905, συστήνονται τρεις θέσεις Γενικών Επιθεωρητών, δύο φιλολόγων και ενός φυσικομαθηματικού, οι οποίες, το 1907, έγιναν τέσσερις. Συγχρόνως, το 1911, ο νόμος 3828 καθιερώνει τη μονιμότητα των Επιθεωρητών με ενισχυμένες αρμοδιότητες, επιτρέποντας, ουσιαστικά, την συγκέντρωση εξουσίας σε ένα πρόσωπο, τον Επιθεωρητή, που λειτουργεί, βέβαια, ως εντολοδόχος του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας (ό.π, σελ. 264). Το 1937, η Δημοτική Εκπαίδευση διαχωρίζεται από τη Μέση, καθώς ορίζονται Γενικοί Επιθεωρητές χωριστά για τη Δημοτική Εκπαίδευση, αρχικά έξι και αργότερα εννέα, οι οποίοι προέρχονταν – αρχικά, τουλάχιστον – από τη Μέση Εκπαίδευση. Το χρονικό διάστημα 1950 – 1970 και παρά τις αλλεπάλληλες πολιτικές μεταβολές, οι μόνες αλλαγές που παρατηρούνται στο θεσμό του Επιθεωρητή είναι στην επιλογή του προσωπικού ανάλογα με τους εκάστοτε κυβερνητικούς σχηματισμούς, υπογραμμίζοντας έτσι την άμεση διαπλοκή του Επιθεωρητή με την Εξουσία. (ό.π., σελ. 265 – 266).

Μετά την πτώση της Διδακτορίας, το 1976 δημιουργούνται στη Δημοτική Εκπαίδευση 16 εκπαιδευτικές περιφέρειες με αντίστοιχο αριθμό Εποπτών και 240 Επιθεωρητών, ενώ αντίστοιχα, στη Μέση Εκπαίδευση, ο αριθμός των Εποπτών ανέρχεται σε 17 και των Επιθεωρητών σε 140 (ό.π., σελ. 266). Ένα χρόνο αργότερα, το 1977, οργανώνεται η διοίκηση και η εποπτεία της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ενώ προβλέπονται και δύο θέσεις Επιθεωρητών Ειδικής Αγωγής (Ιορδανίδης, 2002). Παρά το αίτημα, λοιπόν, τόσο της Ολομέλειας των Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε) όσο και της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας (Δ.Ο.Ε.) για «κάθαρση» του προσωπικού, αμέσως μετά την πτώση της Χούντας – ή και για κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή – στην πραγματικότητα ο νόμος του 1976 αποσκοπεί μάλλον στην ενίσχυση του κύρους του υπάρχοντος θεσμού έναντι των ελεγχόμενων εκπαιδευτικών, κύρος που είχε έντονα αμφισβητηθεί την προηγούμενη περίοδο για ευνόητους λόγους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Ο θεσμός των Επιθεωρητών, θα καταργηθεί, τελικά, οριστικά, το 1982, μέσα στο γενικότερο κλίμα «αλλαγής» και θα αντικατασταθεί από το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος έγινε δεκτός με ενθουσιασμό (Γέρου, 1984), καθώς συνδέθηκε άμεσα με τον «εκδημοκρατισμό» της εκπαίδευσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: Γέρου, 1984).

3.1.2. Κριτική Θεώρηση του Θεσμού του Επιθεωρητή.

Ο θεσμός του Επιθεωρητή, ακόμα και σήμερα, τριάντα σχεδόν χρόνια από την κατάργησή του, δεν έπαψε ποτέ να είναι φορτισμένος με αρνητικές συνδηλώσεις (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: Γέρου, 1984: Ιορδανίδης, 2002). Αμφισβητήθηκε, επικρίθηκε έντονα, ενώ συνδέθηκε άμεσα με την προσπάθεια της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας – ιδιαίτερα, σε περιόδους πολιτικά ταραγμένες και δύσκολες για την Ελλάδα – να χειραγωγήσει τη νεολαία μέσω της παρεχόμενης παιδείας και να αστυνομεύσει τους «αντιφρονούντες» εκπαιδευτικούς. Για πολλούς εκπαιδευτικούς, ο Επιθεωρητής υπήρξε ο «φόβος και ο τρόμος», το πρόσωπο – κλειδί, που «εν μια νυκτί» μπορούσε να καταστρέψει την επαγγελματική – και κοινωνική – τους υπόσταση. Από πού, όμως, αντλούσαν τη δύναμή τους οι επιθεωρητές και για ποιο λόγο δημιούργησαν ένα τόσο αρνητικό προηγούμενο;

Όπως διαφάνηκε, από τη σύντομη ιστορική αναδρομή, η σχέση του Επιθεωρητή με τα κρατικά κέντρα εξουσίας ήταν άμεση: σαφώς και για τη θέση επιλέγονταν άνθρωποι με συγκεκριμένα επιστημονικά προσόντα και διδακτική πείρα – άλλωστε,

δεν αμφισβητήθηκε τόσο η επιστημονική τους κατάρτιση όσο ο τρόπος άσκησης των καθηκόντων τους (Ιορδανίδης, 2002) – τα οποία, όμως, είναι αυτονόητο ότι έπρεπε να είναι αρεστά στην πολιτική ηγεσία του εκάστοτε υπουργού παιδείας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Αυτό από μόνο του δε θα δημιουργούσε τόσο μεγάλο πρόβλημα – και σήμερα, άλλωστε, τις διοικητικές θέσεις συνηθίζουν να καταλαμβάνουν οι «ημέτεροι» του κυβερνώντος κάθε φορά κόμματος – αν σε ένα και μόνο πρόσωπο δεν είχαν ανατεθεί τόσο οι διοικητικές (έλεγχος, εποπτεία, αξιολόγηση) όσο και παιδαγωγικές – καθοδηγητικές αρμοδιότητες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: Γέρου, 1984). Αυτό ήταν, καταρχήν, που επέτρεπε στους επιθεωρητές, δεδομένου, μάλιστα, του ότι, επί της ουσίας, δε λογοδοτούσαν σε κανέναν (Ιορδανίδης, 2002), να προβαίνουν συχνά σε αυθαίρετες αποφάσεις εις βάρος του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Το βασικότερο σημείο τριβής, βέβαια, ήταν οι λεγόμενες «αξιολογικές εκθέσεις» των εκπαιδευτικών, τις οποίες οι επιθεωρητές συνέτασσαν μία φορά το χρόνο ύστερα από παρακολούθηση μιας ή δύο ωρών διδασκαλίας. Από αυτές τις εκθέσεις εξαρτιόταν απόλυτα όλη η μετέπειτα σταδιοδρομία και εξέλιξη του εκπαιδευτικού, η προαγωγή του, οι αποσπάσεις, οι μεταθέσεις ακόμα και η οικονομική του κατάσταση. Σε ένα πρώτο επίπεδο, είναι αυτονόητο ότι η γενική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού – και ιδιαίτερα για έναν νεοδιόριστο, που στερείται σχετικής διδακτικής πείρας – δε μπορεί να είναι αποτέλεσμα παρατήρησης μόνο δύο διδασκαλιών. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: Γέρου, 1984: Ιορδανίδης, 2002).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο και πιο σημαντικό, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα κριτήρια με τα οποία οι επιθεωρητές συνέτασσαν τις εκθέσεις τους, αποφαινόμενοι για την «υπηρεσιακή ικανότητα» των εκπαιδευτικών. Μέχρι και την κατάργηση του θεσμού, το 1982, οι παρατηρήσεις των επιθεωρητών δεν αφορούσαν μόνο τη διδακτική μέθοδο και παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών, αλλά τα σχόλιά τους επεκτείνονταν και στην εκτός σχολείου ζωή τους. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: Γέρου, 1984: Ιορδανίδης, 2002). Αυτός ο σχολιασμός της επαγγελματικής ικανότητας σε συνδυασμό με την προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού ενθαρρυνόταν – ή καλύτερα, επιβαλλόταν – από το πειθαρχικό δίκαιο των δημοσίων υπαλλήλων, που μεταξύ άλλων όριζε ως πειθαρχικά αδικήματα την έλλειψη πίστωσης και αφοσίωσης προς την πατρίδα, την άσκηση κριτικής προς την προϊστάμενη αρχή και την δημόσια εκδήλωση πολιτικών φρονημάτων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Με αυτόν τον τρόπο, ο έλεγχος των επιθεωρητών κάλυπτε όλους τους τομείς της ζωής ενός εκπαιδευτικού, καθώς καθιερώθηκε ένα πρότυπο «επιθυμητής συμπεριφοράς» των δημοσιών υπαλλήλων – πρότυπο που ανάλογα με τον συντηρητισμό της εκάστοτε διοικούσας αρχής, μπορεί να ήταν περισσότερο ή λιγότερο αυστηρό, αλλά, δημιουργούσε, πάντως, έναν ασφυκτικό κλοιό για τους εκπαιδευτικούς – και το οποίο περιελάμβανε σαφή συστράτευση με τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη και τον αντικομμουνισμό της εποχής (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Γι αυτό και προέκυπταν συχνά εκθέσεις με σαφείς χαρακτηρισμούς για το ιδεολογικό φρόνημα των εκπαιδευτικών, που οδηγούσαν στον αποκλεισμό από την εκπαίδευση στελεχών, κατά τα άλλα ικανότατων, μόνο και μόνο επειδή δε συμμορφώνονταν με την κυρίαρχη ιδεολογία. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: Γέρου:1984: Ιορδανίδης, 2002).

Από τη στιγμή, λοιπόν, που, ως επί το πλείστον, ο Επιθεωρητής είχε λειτουργήσει ως μέσο επιβολής στους εκπαιδευτικούς της κυρίαρχης κρατικής ιδεολογίας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994), εύλογα, στη μεταπολιτευτική Ελλάδα, πληθαίνουν, σταδιακά, οι φωνές διαμαρτυρίας, που απαιτούν την κατάργηση του θεσμού του. Έτσι, όταν το 1982 η κατάργηση αυτή έγινε πραγματικότητα και θεσμοθετήθηκε ο Σχολικός Σύμβουλος, ο νόμος αυτός θεωρήθηκε συνώνυμο της Δημοκρατίας (Γέρου, 1984).

3.2. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ.

3.2.1. Ιστορική Αναδρομή.

Ο νόμος 1304/1982 θέσπισε θέσεις Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής Αγωγής, Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μέσης Γενικής και Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, αντίστοιχα, καθώς και θέσεις ειδικής αγωγής. Ως τυπικά προσόντα επιλογής θεωρήθηκαν το μισθολογικό κλιμάκιο 10, ενώ η θητεία τους θα ήταν τετραετής με δυνατότητα ανανέωσης για δύο ακόμα τετραετίες. Ως έργο τους οριζόταν «η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, η συμμετοχή τους στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης». (Χατζηστεφανίδης, 1990: 312 – 313). Είναι σαφές από τα παραπάνω ότι, με το νόμο αυτό, γίνεται δεκτό το αίτημα του κλάδου των εκπαιδευτικών για διαχωρισμό της διοίκησης από την εποπτεία και την επιστημονική καθοδήγηση (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Ο ίδιος ο νόμος όριζε εκτενώς και τα καθήκοντα – αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου, όπου, μεταξύ άλλων, αναφέρεται η υποχρέωση τους να επισκέπτονται σε τακτά χρονικά διαστήματα τα σχολεία της δικαιοδοσίας τους, να οργανώνουν υποδειγματικές διδασκαλίες, να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση της ύλης και την προώθηση νέων μεθόδων διδασκαλίας. Επιπλέον, κρίνεται αναγκαίο να συγκαλούν τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με υπάρχοντα προβλήματα και να συνεργάζονται με τοπικούς φορείς και συλλόγους, προκειμένου να εργαστούν από κοινού στην αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου. Τέλος, συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ, στο τέλος του διδακτικού έτους, υποβάλλουν, γραπτώς, στο υπουργείο Παιδείας και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τις παρατηρήσεις τους επί των Αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών βιβλίων, καθώς και την αξιολόγηση του έργου που συντελέστηκε στην περιοχή της αρμοδιότητάς τους. (Χατζηστεφανίδης, 1990: 313 – 316).

Παρόμοιο είναι το πνεύμα όλων των μετέπειτα νόμων που ακολούθησαν αναφορικά με το σχολικό σύμβουλο: μάλιστα, ο νόμος 2525/1997 ενίσχυσε το ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι Σύμβουλοι τοποθετήθηκαν επικεφαλής τμημάτων Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, ύστερα από εισήγηση του Συμβουλίου Επιλογής Σχολικών Συμβούλων (Πουλής, 2007). Συγχρόνως, ο νόμος 1340/2002, στα προαναφερθέντα προσόντα, προσθέτει και την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών και την ενθάρρυνση χρήσης των σύγχρονων μέσων τεχνολογίας (Κουλουμπαρίτη, Αναστασάκη, Αργυρούδη, Καλογεράκος, Παπαστεργιοπούλου, Τριανταφυλλοπούλου & Τσιρίκος, 2007).

Σήμερα, οι Σύμβουλοι διακρίνονται σε Προσχολικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανά κλάδο και ειδικότητα και σε Ειδικής Αγωγής. Η επιλογή τους γίνεται από ένα ειδικό επταμελές Συμβούλιο, στο οποίο – μεταξύ άλλων – συμμετέχουν τρία μέλη Καθηγητών Πανεπιστημίου, ένας Σύμβουλος ή Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου καθώς και δύο αιρετοί αντιπρόσωποι των εκπαιδευτικών. Τα κριτήρια επιλογής καλύπτουν τέσσερις συνολικά τομείς: α) την υπηρεσιακή κατάσταση – διδακτική εμπειρία, β) την επιστημονική και παιδαγωγική τους συγκρότηση, όπως αποδεικνύεται από σχετικά έγγραφα, γ) την συνολική τους προσωπικότητα, όπως διαφαίνεται από την προφορική συνέντευξη του υποψηφίου

και τέλος, δ) την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου. (Πουλής, 2007: 309 – 310).

Μάλιστα, ο πιο πρόσφατος νόμος, 3848/2010, ορίζει, πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια επιλογής των σχολικών συμβούλων και αναφέρει τη μοριοδότηση κάθε κριτηρίου ξεχωριστά. Έτσι, το κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης μοριοδοτείται με 26 μονάδες το ανώτερο και τεκμηριώνεται με την κατοχή διδακτορικού ή/και μεταπτυχιακού διπλώματος, με δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, με πιστοποιημένη επιμόρφωση στις ΤΠΕ (α' και β' επιπέδου), με πτυχία ξένων γλωσσών. Επίσης, αποτιμάται θετικά το συγγραφικό και ερευνητικό έργο των υποψηφίων σχολικών συμβούλων και η τυχόν διδασκαλία τους σε πανεπιστημιακές σχολές. Το επόμενο κριτήριο, της καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας βαθμολογείται με 12 μονάδες το ανώτερο και αποδεικνύεται από τη συμμετοχή των υποψηφίων σε διοικητικές εκπαιδευτικές θέσεις, ακόμα και με την προϋπηρεσία στη θέση του μέντορα. Η συνολική προσωπικότητα και συγκρότηση του υποψηφίου σχολικού συμβούλου μοριοδοτείται με 15 μονάδες το ανώτερο: ο υποψήφιος «κρίνεται» σε αυτό το στάδιο, κατά τη διάρκεια προσωπικής συνέντευξης, ενώπιον του συμβουλίου επιλογής. Στη συνέντευξη, ο υποψήφιος παρουσιάζει τον προσωπικό του φάκελο και επεξεργάζεται μια μελέτη περίπτωσης, που του έχει δοθεί από την επιτροπή επιλογής. Η συνέντευξη μαγνητοφωνείται χάριν διαφάνειας. Τέλος, με 12 μονάδες, βαθμολογείται η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, όπως τεκμηριώνεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου. Στο τέλος της όλης διαδικασίας, καταρτίζονται αξιολογικοί πίνακες με τα μόρια των υποψηφίων – 65 μονάδες το ανώτερο – οι οποίοι ισχύουν για τέσσερα χρόνια. (Νόμος 3848/2010, σελ. 6, 9 – 11).

3.2.2. Κριτική Θεώρηση του Θεσμού του Σχολικού Συμβούλου

Παρά τον αρχικό ενθουσιασμό με τον οποίο έγινε δεκτός ο Σχολικός Σύμβουλος, δεν άργησαν να διαφανούν οι προβληματικές διαστάσεις του θεσμού. Αρχικά, εκείνο που παρατηρήθηκε σε όλους τους νόμους αναφορικά με το σχολικό σύμβουλο, ήταν μια κάποια ασάφεια, όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Μπορεί η κείμενη νομοθεσία να όριζε ως σκοπό της αξιολόγησης την επισήμανση δυσκολιών ή

αδυναμιών κατά την άσκηση του διδακτικού έργου και τη συνακόλουθη οργάνωση εξατομικευμένων επιμορφωτικών σεμιναρίων, αλλά δε διευκρινίζεται ρητά ο τρόπος διεκπεραίωσης της αξιολογικής διαδικασίας (Κουλουμπαρίτη κ. άλ., 2007: 45).

Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το αρνητικό προηγούμενο των αξιολογικών εκθέσεων των Επιθεωρητών, οδήγησε στην παράβλεψη της παραπάνω αρμοδιότητας των Σχολικών Συμβούλων. Η αξιολογική διάσταση του έργου τους παραβλέφθηκε ή ατόνησε και – με ελάχιστες και ίσως, ακραίες εξαιρέσεις – αποτέλεσε μια τυπική διαδικασία. Έτσι, όμως, οδηγηθήκαμε στο άλλο άκρο – εκ διαμέτρου αντίθετο από αυτό που μας είχαν οδηγήσει οι αυθαιρεσίες των επιθεωρητών – είτε, δηλαδή, να παραμένουν στον εκπαιδευτικό χώρο εκπαιδευτικοί καθόλα αναρμόδιοι για το επάγγελμα είτε οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί να παραμένουν αβοήθητοι στα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματός τους. Η επιμόρφωση των τελευταίων ανατίθεται στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα(ΠΕΚ) με διάρκεια μόλις ενός έτους! Προκειμένου, όμως, οι εκπαιδευτικοί να συμβαδίζουν, διαρκώς, με τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και εκπαιδευτικές εξελίξεις, απαιτείται η, σε τακτά χρονικά διαστήματα, επιμόρφωσή τους, έργο, υποτίθεται, του συμβούλου, το οποίο στην πράξη δεν υλοποιείται, τουλάχιστον, όχι σε ουσιαστικό βαθμό.

Επιπλέον, κάτι που και οι ίδιοι σύμβουλοι αναφέρουν (Κουλουμπαρίτη, 2008: 83), σημαντικό εμπόδιο στην αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους αποτελεί ο πραγματικά μεγάλος αριθμός των σχολικών μονάδων που βρίσκονται στη δικαιοδοσία τους, ώστε δεν προλαβαίνουν πάντα να τις επισκεφθούν όλες στο βαθμό, που θα ήθελαν. Εξάλλου, και οι ίδιοι φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος τους έχει καταντήσει πλέον περισσότερο διεκπεραιωτικός παρά καθοδηγητικός – παιδαγωγικός, γι αυτό και ζητούν την ελευθερία να οργανώνουν παρεμβατικές διδασκαλίες, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των σχολικών μονάδων, ακόμα και αν παρεκκλίνουν από τις επίσημες οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας(!) και να αναλάβουν εξολοκλήρου την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.(ό.π., σελ. 83).

Οι απαιτήσεις αυτές των συμβούλων βρίσκουν σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν απορρίπτουν, εν γένει, την αξιολόγηση, ζητούν, ωστόσο, να γίνεται υπό όρους, με σεβασμό στον εκπαιδευτικό και στο περιβάλλον εργασίας του και απαιτούν αξιοκρατία στην επιλογή των σχολικών συμβούλων (Μουτζούρη – Μανούσου & Δασκαλόπουλος, 2005). Αυτό το τελευταίο αποτελεί σημείο αιχμής στη γενικότερη συζήτηση περί του συγκεκριμένου θεσμού: όπως προαναφέρθηκε, στην τελική

επιλογή των σχολικών συμβούλων γνωμοδοτούν και δύο αιρετοί αντιπρόσωποι των εκπαιδευτικών, γεγονός που – αν όχι σε όλες – αλλά σίγουρα σε αρκετές περιπτώσεις οδήγησε στην εκλογή συμβούλων με καθαρά «κομματικά» κριτήρια. Παρομοίως, αμφισβητήθηκε και η προφορική συνέντευξη ως μέσο επιλογής, διότι παρατηρήθηκε το φαινόμενο να μοριοδοτούνται υψηλά και τελικά να επιλέγονται ως σύμβουλοι, στελέχη που υστερούσαν στους υπόλοιπους τομείς. Υπέρ της αναξιοπιστίας του θεσμού συνηγορεί, άλλωστε, και η συνήθης τακτική να αλλάζουν τα πρόσωπα των Σχολικών Συμβούλων, παράλληλα με την αλλαγή του πολιτικού σκηνικού της χώρας.

Υπό αυτές τις συνθήκες, είναι αυτονόητο, νομίζω πως ο Σχολικός Σύμβουλος σπάνια χαίρει εκτιμήσεως μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, η δυσaráσκεια επιτείνεται, όταν, στην πλειονότητά τους, οι Σχολικοί Σύμβουλοι παρουσιάζονται στα σχολεία, αμιγώς, ως εκφραστές του Αναλυτικού Προγράμματος και, στη χειρότερη περίπτωση, αδιαφορούν ή στην καλύτερη, απλώς, καταγράφουν τις όποιες δυσκολίες εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίησή του. Γι αυτό το λόγο και μας προκαλεί έκπληξη η επιθυμία τους, που καταγράφηκε παραπάνω, για διδασκαλίες εκτός των προκαθορισμένων πλαισίων, που θέτει το Υπουργείο.

Δάσκαλοι και καθηγητές ζητούν από το σχολικό σύμβουλο κατανόηση και ουσιαστική υποστήριξη: μια στήριξη που δεν έρχεται ποτέ, ίσως γιατί, τελικά οι ίδιοι σύμβουλοι ως μέλη του κρατικού μηχανισμού προωθούν εκείνες τις παιδαγωγικές θεωρίες που δεν αντιστρατεύονται στην κυρίαρχη ιδεολογία της πολιτικής εξουσίας, αν δεν την ενισχύουν κιόλας: ίσως γιατί ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επιβάλλει την ομοιομορφία και τελικά, επιφυλάσσει για το σχολικό σύμβουλο το ρόλο του απολογητή της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 305, 307).

Συνεπώς, μπορεί ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου να μην είναι τόσο αρνητικά φορτισμένος ιδεολογικά όσο ο προκάτοχός του θεσμός του Επιθεωρητή, ωστόσο, υπόκειται και αυτός σε διαρκή αμφισβήτηση και έντονη κριτική, καθώς απέτυχε να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς, αυτά που ήλπιζαν με τη θέσπισή του. Τόσο ο θεσμός του Επιθεωρητή όσο και του Σχολικού Συμβούλου δεν κατάφεραν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες για επιμόρφωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, νεοδιόριστων και μη, ενώ η σύνδεσή τους με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτούργησε αρνητικά, με την έννοια ότι, στην περίπτωση του Επιθεωρητή, δημιούργησε αλγινές εντυπώσεις που οδήγησαν στην κατάργησή του και στην

περίπτωση του Σχολικού Συμβούλου, η διάσταση αυτή αγνοήθηκε με αποτέλεσμα τη γενικότερη απαξίωση του θεσμού.

4. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ.

Για να καλυφθούν, λοιπόν, οι αδυναμίες των Σχολικών Συμβούλων, εισάγεται στα ελληνικά δεδομένα, με το νόμο 3848/2010 (Φ.Ε.Κ. 71, τ.1, 19/5/2010), ο ξενόφερτος θεσμός του Μέντορα, ο οποίος αναλαμβάνει τη στήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και συγχρόνως, συνεπικουρεί τους υφιστάμενους σχολικούς συμβούλους στο έργο τους για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Όπως αναφέρει ο νόμος χαρακτηριστικά: «η παροχή υψηλής ποιότητας παιδαγωγικού/διδασκτικού έργου και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελούν τους κύριους άξονες προτεραιότητας του Νέου Σχολείου». Στα πλαίσια της υλοποίησης του «Νέου Σχολείου» κρίνεται απαραίτητη η παροχή υποστήριξης προς τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό για την ομαλή προσαρμογή του, γενικότερα, στο επάγγελμα και στη σχολική πραγματικότητα, ειδικότερα.

Ο μέντορας, λοιπόν, είναι ένας εκπαιδευτικός με μεγάλη διδακτική και εκπαιδευτική εμπειρία, της ίδιας σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετεί ο νεοδιόριστος. Επιλέγεται από το διευθυντή σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο, από ειδικούς πίνακες υποψηφίων, ενώ τα προσόντα που απαιτούνται είναι: α) πιστοποιημένη επιστημονική γνώση με έμφαση στην παιδαγωγική, β) αξιοποίηση των ΤΠΕ και καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων και γ) γνώση της συγκεκριμένης σχολικής κουλτούρας και των τοπικών συνθηκών, στο οποίο εντάσσεται και το σχολείο του νεοδιόριστου. Αναλαμβάνει από έναν έως πέντε νεοδιόριστους, ενώ, σε περίπτωση που δεν υπάρχει μέντορας στο ίδιο σχολείο, θα επιλέγεται από όμορη περιοχή, ενώ, όσον αφορά τις παραμεθόριες περιοχές, θα δημιουργηθεί με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου μια ηλεκτρονική πλατφόρμα, ώστε η συνεργασία να γίνεται ηλεκτρονικά. Τέλος, προβλέπεται, μετά την επιλογή του, ο μέντορας να παρακολουθεί σεμινάρια επιμόρφωσης, προκειμένου να αντεπεξέλθει αποτελεσματικά στον πολύπλευρο ρόλο του.

Οι αρμοδιότητες του μέντορα, σύμφωνα με το νόμο, είναι να εντοπίζει τις εκπαιδευτικές αδυναμίες και τα διδακτικά κενά του νεοδιόριστου και να καταρτίζει

από κοινού ένα πρόγραμμα αντιμετώπισής τους. Παράλληλα, αναλαμβάνει την εμπύχωση του και φροντίζει για την ενημέρωσή του και σε θέματα διοικητικής – επαγγελματικής φύσεως. Η «μεντορική» σχέση διαρκεί δύο χρόνια – όσο και ο θεσμός του δόκιμου εκπαιδευτικού: ο πρώτος χρόνος περιλαμβάνει μια σειρά από υποδειγματικές διδασκαλίες από την πλευρά του μέντορα με παρατηρητή τον νεοδιόριστο και το αντίστροφο, καθώς και από κοινού διδασκαλίες. Ο δεύτερος χρόνος περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες και συναντήσεις και εκτός σχολικού χώρου, για παράδειγμα, από τη διοργάνωση εορτών ή διδασκαλιών με τη χρήση του ΤΠΕ ως και επισκέψεις σε μουσεία, καθώς και συζητήσεις για την αξιολόγηση του μαθητή, ανάπτυξη προσωπικού φακέλου μαθητή και καθηγητή και άλλα συναφή θέματα. Για τη στήριξη του έργου του μέντορα προβλέπεται ανάλογη μείωση ωραρίου, ενώ, στο τέλος του πρώτου έτους, μέντορας και νεοδιόριστος υποβάλλουν στον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο τις εκθέσεις τους για την εμπειρία τους από τη μεντορική σχέση και αυτοί με τη σειρά τους τις διαβιβάζουν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την διαρκή βελτίωση του θεσμού.

Στο σημείο αυτό και έχοντας παρουσιάσει τόσο τα βασικά χαρακτηριστικά του θεσμού του Μέντορα, όπως αυτός λειτουργεί στο εξωτερικό, όσο και την υπάρχουσα κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναφορικά με τις μεθόδους επιμόρφωσης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν και να αναλυθούν οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δυσκολίες του επαγγέλματός τους, τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και το νεοεισαχθέντα θεσμό του μέντορα, προκειμένου να εμπλουτιστεί η όλη προβληματική από τη σκοπιά των μάχιμων εκπαιδευτικών.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ.

1. Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας.

Βασικό στοιχείο που προηγείται κάθε έρευνας είναι ο ακριβής καθορισμός των σκοπών της έρευνας, καθώς είναι οι γενικοί σκοποί και στόχοι της έρευνας που στη συνέχεια προσδιορίζουν τα υπόλοιπα ζητήματα της έρευνας, όπως είναι ο πληθυσμός, το δείγμα, οι τεχνικές, τα ερευνητικά εργαλεία. Η διαδικασία της διατύπωσης των στόχων κινείται πάντα από το γενικό στο ειδικό και από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο: ο ερευνητής αναλύει κάθε ερευνητικό σκοπό σε επιμέρους στόχους και οι επιμέρους στόχοι διατυπώνονται πιο εξειδικευμένα σε συγκεκριμένα ερωτήματα, που απαιτούν απαντήσεις. Με τη σειρά τους οι απαντήσεις θα καθορίσουν το είδος της έρευνας – για παράδειγμα, ποιοτική ή ποσοτική, για να το θέσουμε κάπως γενικά και αόριστα – καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία που χρειαζόμαστε για να συλλέξουμε και να αναλύσουμε τις απαντήσεις. (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 117 – 123).

Η παρούσα, λοιπόν, έρευνα έχει ως κύριο σκοπό να καταγράψει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με το θεσμό του μέντορα, ο οποίος εισάγεται, για πρώτη φορά, στα ελληνικά δεδομένα με το νόμο 3848/2010. Επιπλέον, επιδιώκει να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις τους για το επάγγελμά τους, καθώς και να αποτυπώσει τα σχόλιά τους για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και για την πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όσον αφορά τις δυνατότητες στήριξης και επιμόρφωσης που παρέχει προς τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ειδικότερα και γενικότερα ως προς όλους τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, επιδιώκει να αναδείξει μέσα από τα λόγια των εκπαιδευτικών κοινά υποθέματα – κατηγορίες, καθώς και κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνας που απορρέουν από το γενικό στόχο είναι εξής:

- ✚ Να καταγραφούν οι σκέψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το επάγγελμα
- ✚ Να αναλυθούν οι ιδιαίτερες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός
- ✚ Να καταγραφεί αν είναι απαραίτητη η στήριξη του νέου εκπαιδευτικού ή και γενικότερα του εκπαιδευτικού
- ✚ Να σχολιαστεί κατά πόσο το υπάρχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει επαρκή στήριξη στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό ή και γενικότερα στον εκπαιδευτικό

- ✚ Να σχολιαστεί ο θεσμός του σχολικού συμβούλου
- ✚ Να προταθούν τρόποι στήριξης του εκπαιδευτικού
- ✚ Να καταγραφεί η ενημέρωση ή μη των εκπαιδευτικών για το νόμο 3848/2010 που εισάγει το θεσμό του μέντορα
- ✚ Να διαπιστωθούν τα αίτια της ελλιπούς ενημέρωσης – αν ισχύει – για το συγκεκριμένο θεσμό
- ✚ Να διαπιστωθεί πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια του μέντορα
- ✚ Να καταγραφεί η αποδοχή ή η αντίθεσή τους στο συγκεκριμένο θεσμό
- ✚ Να εκφραστούν τα αίτια της όποιας αντίθεσης, διαφωνίας ή αμφισβήτησής για το θεσμό του μέντορα

2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Με αφορμή, λοιπόν, τους παραπάνω σκοπούς και στόχους της έρευνας ομαδοποιήσαμε τα ερευνητικά ερωτήματα σε τρεις γενικές κατηγορίες, δηλαδή, α) σε αυτά που αφορούσαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, β) σε αυτά που αφορούσαν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και γ) σε αυτά που σχετίζονταν με το θεσμό του μέντορα και το νόμο 3848/2010. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το επάγγελμά τους αναφορικά με τα καθήκοντα, αρμοδιότητες και ευθύνες που αναλαμβάνουν καθημερινά στον εργασιακό τους χώρο;
2. Πώς θα περιέγραφαν οι εκπαιδευτικοί τις δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός;
3. Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι απαραίτητη η στήριξη – επαγγελματική και ψυχολογική του νέου εκπαιδευτικού και πώς θα την περιέγραφαν;
4. Πώς θα σχολίαζαν την ελληνική πραγματικότητα αναφορικά με την στήριξη – επαγγελματική και ψυχολογική που παρέχει στους νέους εκπαιδευτικούς τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματός τους;
5. Ποιες είναι οι παρατηρήσεις τους σχετικά με το θεσμό του σχολικού συμβούλου;
6. Πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την έννοια του μέντορα;
7. Πόσο ενημερωμένοι είναι για το νόμο 3848/2010;
8. Ποιες είναι οι προσδοκίες τους από το συγκεκριμένο θεσμό;

Επειδή η διατύπωση των ερωτήσεων είναι μια απαιτητική διαδικασία, έγινε προσπάθεια να διατυπωθούν οι ερωτήσεις με απλή και κατανοητή γλώσσα, να αποφευχθούν ερωτήσεις καθοδηγητικές ή προσβλητικές ή αόριστες που μπορεί να δυσκόλευαν τους ερωτώμενους (Bell, 1993: 144 – 145), ενώ ιδιαίτερο βάρος δόθηκε στη σαφή διατύπωση, ώστε οι ερωτήσεις να αποδεικνύουν ό,τι πράγματι ψάχνουν (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 6).

Έχοντας καθορίσει τους σκοπούς, στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα, το αμέσως επόμενο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας είναι η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου για τη συλλογή των δεδομένων.

3. Ερευνητική Μέθοδος.

Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου είναι μια αρκετά δύσκολη και περίπλοκη διαδικασία: ο ερευνητής χρειάζεται να μελετήσει την υπάρχουσα επιστημονική βιβλιογραφία σχετικά με τις υπάρχουσες μεθόδους έρευνας και στη συνέχεια να επιλέξει το μοντέλο ερευνητικής μεθόδου που ανταποκρίνεται περισσότερο στα υπό εξέταση ερωτήματά του (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 1 – 2). Κατά τη διαδικασία αυτή ο ερευνητής έρχεται συχνά αντιμέτωπος με συγκεκριμένη ειδική ορολογία, η οποία, ενδεχομένως, να μην του είναι πάντοτε κατανοητή (Bell, 1993: 27) ή διαπιστώνει διαφωνίες μεταξύ των ειδικών που αφορούν τυπολογικά ζητήματα, που σχετίζονται με τις ονομασίες και τους ορισμούς των μεθόδων (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 2), οι οποίες είναι λογικό να δυσχεραίνουν την επιλογή για έναν άπειρο ερευνητή.

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές (Bell, 1993: Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: Φίλιας, 1993) . Οι ποσοτικοί ερευνητές συγκεντρώνουν δεδομένα, τα μελετούν και τα συσχετίζουν με κάποια άλλα. Οι ποσοτικές έρευνες ενδιαφέρονται περισσότερο να καταγράψουν την ποσότητα εμφάνισης ενός φαινομένου και χρησιμοποιώντας κατάλληλες επιστημονικές τεχνικές, να οδηγηθούν στην διατύπωση πιθανών γενικών συμπερασμάτων. Από την άλλη, οι ερευνητές που υιοθετούν ποιοτική προσέγγιση στην έρευνά τους, ενδιαφέρονται περισσότερο να κατανοήσουν τις προσωπικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για τα υπό εξέταση θέματα, αδιαφορώντας για στατιστική ανάλυση των δεδομένων. (Bell, 1993: 27 – 28). Κάθε προσέγγιση έχει τα

δυνατά και αδύνατά της σημεία, όπως επίσης, δεν αποκλείεται ο ερευνητής να συνδυάσει διαφορετικές προσεγγίσεις στο υπό εξέταση θέμα του (Bell, 1993: 38).

Ωστόσο, ένα βασικό πλεονέκτημα της ποιοτικής έρευνας είναι ότι έχει μια φυσιολογική ροή και σε μεγάλο βαθμό δεν είναι κατευθυνόμενη από τον ερευνητή. Ο ερευνητής που εφαρμόζει ποιοτική μέθοδο, παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις και σχολιάζει τα γεγονότα όπως ακριβώς έχουν. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι είναι αμέτοχος και ανενεργός σε αυτά που καταγράφει, καθώς απαιτείται από αυτόν να συνδυάσει με ένα λογικό τρόπο δεδομένα, στοιχεία και καταστάσεις ώστε να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα από τα όσα παρατηρεί. Συνεπώς, η συναίσθηση του τι είναι σημαντικό και τι ακριβώς θα καταγράψει υπόκειται στις ικανότητες του ερευνητή. (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 3).

Η καταγραφή του τι είναι σημαντικό, βέβαια, δεν εξαρτάται μόνο από τις ικανότητες του ερευνητή αλλά και από την ευρύτερη κουλτούρα του, η οποία θα τον επηρεάσει και αργότερα κατά την κατηγοριοποίηση και ανάλυση των δεδομένων (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 3). Συνεπώς, σε μια ποιοτική έρευνα η κρίση του ερευνητή εμπλέκεται άμεσα (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 3), αλλά όπως, σημειώνουν και οι ποιοτικοί ερευνητές, η ποιοτική μέθοδος είναι ουσιαστικά ο ενδεδειγμένος τρόπος, προκειμένου κανείς να εμβαθύνει και να αναδείξει απόψεις και στάσεις ομιλητών που υπάρχουν σε λανθάνουσα μορφή και πολλές φορές, χωρίς να τις συνειδητοποιούν οι ίδιοι. Με άλλα λόγια πρόκειται για ένα είδος διείσδυσης του ερευνητή στον προσωπικό κόσμο του ομιλητή. (Bell, 1993: 29).

Συνεπώς, ύστερα από τη μελέτη επιστημονικών βιβλίων σχετικά με τη μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και μέσα από τη συγκριτική ανάλυση των χαρακτηριστικών της ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου, επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα η ποιοτική μέθοδος, καθώς θεωρήθηκε ως ο καταλληλότερος τρόπος για να διατυπωθούν ελεύθερα οι απόψεις των εκπαιδευτικών στα υπό εξέταση ερωτήματα, προκειμένου, ουσιαστικά, να καταγραφεί και να σκιαγραφηθεί η καθημερινότητα του εκπαιδευτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

4. Επιλογή Ερευνητικής Τεχνικής .

Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου εγείρει με τη σειρά της το ερώτημα ποια τεχνική θα χρησιμοποιήσουμε προκειμένου να συλλέξουμε τα δεδομένα της έρευνας (Bell, 1993: 143). Υπάρχουν πολλαπλές τεχνικές ή αλλιώς εργαλεία συλλογής δεδομένων,

όπως είναι οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια, η παρατήρηση, τα τεστ, οι περιγραφές, οι βιογραφίες και οι μελέτες περίπτωσης, το παίξιμο ρόλων, οι προσομοιώσεις, τα προσωπικά διλήμματα (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 123). Υπάρχει επίσης και η αρχειοεπισκόπηση, καθώς και η ανασκόπηση βιβλιογραφίας (Bell, 1993).

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή της κατάλληλης τεχνικής από την πλευρά του ερευνητή: σε ένα πρώτο επίπεδο, σαφώς και την επιλογή καθορίζουν οι ίδιοι οι στόχοι και οι σκοποί της έρευνας, τα ερωτήματα και η ερευνητική μέθοδος. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και παράγοντες, όπως ο χρόνος που διαθέτει ο ερευνητής για την εκπόνηση της έρευνάς του, το οικονομικό κόστος που τυχόν μπορεί να περικλείει η χρήση μιας συγκεκριμένης τεχνικής, καθώς και η προθυμία ή όχι των υποκειμένων της έρευνας να ανταποκριθούν στη συγκεκριμένη τεχνική. Έτσι, για παράδειγμα, είναι πιθανό ένας ερευνητής ελλείψει χρόνου να απορρίψει μεθόδους όπως η μελέτη περίπτωσης ή αποστολής μαζικών ταχυδρομικών ερωτηματολογίων που μπορεί να έχουν υψηλό οικονομικό κόστος. Μπορεί, επίσης, να απορρίψει την αρχειοεπισκόπηση, αν δεν διευκολυνθεί η προσέγγιση του αρχειακού υλικού. (Bell, 1993: 91 – 92, 105 – 106).

Πάντως οι πιο συχνοί τρόποι συλλογής δεδομένων είναι τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις και η αρχειοεπισκόπηση (Bell, 1993). Στην παρούσα ερευνητική εργασία, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας προηγήθηκε στο πρώτο μέρος: η αρχειοεπισκόπηση δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες της ποιοτικής μεθόδου – που, όπως, προαναφέρθηκε, επιλέχθηκε – οπότε ο προβληματισμός περιορίστηκε μεταξύ ερωτηματολογίου και συνέντευξης, για τον επιπρόσθετο λόγο ότι όλες οι προαναφερθείσες τεχνικές κρίθηκαν χρονοβόρες ή δεν διαμορφώθηκαν οι απαιτούμενες συνθήκες.

Μεταξύ ερωτηματολογίου και συνέντευξης, λοιπόν, επιλέχθηκε η συνέντευξη, καταρχάς, διότι, όπως επισημαίνει η Παρασκευοπούλου – Κόλλια (2008: 3) η συνέντευξη θεωρείται ο κατεξοχήν τρόπος συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Ουσιαστικά, πρόκειται για την επικοινωνία – συνομιλία δύο ή περισσότερων ανθρώπων, όπου ο συνεντευκτής ρωτά και ο/οι συνεντευζιάζόμενοι απαντούν, με έντονο το στοιχείο της αλληλεπίδρασης. (ό.π., σελ. 4).

Κύριο πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι η προσαρμοστικότητα. Ένας ικανός ερευνητής μέσω της συνέντευξης μπορεί να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, κίνητρα και συναισθήματα, παρατηρώντας τις χειρονομίες του συνομιλητή, τον τόνο της φωνής και εκφράσεις του προσώπου, που όλα αυτά απουσιάζουν από ένα ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, με τη συνέντευξη δίνεται η δυνατότητα να ζητηθούν διευκρινίσεις και μπορεί να προκύψει ένα ιδιαίτερο πλούσιο υλικό μέσα από τις ερωτοαπαντήσεις των δύο συνομιλητών. (Bell, 1993: 143). Η συνέντευξη δεν είναι απλώς μια συζήτηση μεταξύ συνομιλητών: ο στόχος παραμένει πάντα η συλλογή πληροφοριών και η καταγραφή στάσεων και απόψεων από την πλευρά του ερευνητή. Ωστόσο, υπάρχει πάντα το στοιχείο της ανατροφοδότησης, καθώς η διατύπωση μιας άποψης από την πλευρά του ερωτώμενου μπορεί να πυροδοτήσει διευκρινιστικές ερωτήσεις από την πλευρά του ερευνητή και όλη αυτή η διαδικασία να συμβάλει θετικά στην εξέλιξη της ποιοτικής έρευνας. (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 4).

Εντούτοις, δεν πρόκειται για μια εύκολη διαδικασία. Είναι πολύ λογικό να προκύψουν προβλήματα, όπως για παράδειγμα, ο χρόνος, που συνήθως μας αναγκάζει να πάρουμε συνέντευξη από ένα σχετικά περιορισμένο αριθμό ατόμων (Bell, 1993: 143). Επιπλέον, επειδή, ακριβώς, πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία, είναι πολύ πιθανό να υπάρξει απροθυμία συμμετοχής από ομιλητές, άρα να προκύψει δυσκολίας εύρεσης συμμετεχόντων στην έρευνα (ό.π., σελ. 153 – 154). Συγχρόνως, στις συνεντεύξεις ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος του υποκειμενισμού και της προκατάληψης: είναι πολύ πιθανό ο ερευνητής, έχοντας κατά νου, τα συγκεκριμένα θέματα – υποθέματα που θέλει να μελετήσει, να «κατευθύνει» ακούσια τη συζήτηση προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, άρα να οδηγήσει στη διεξαγωγή των «επιθυμητών» συμπερασμάτων. Ανάλογα, μπορεί να συμβεί ο ίδιος ο ερωτώμενος να νιώσει πίεση ή αμηχανία και έτσι να δώσει απαντήσεις που εικάζει ότι θα αρέσουν στο συνομιλητή. (Bell, 1993: 143, 148 – 149, 152; Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 7 – 8).

Τέλος, δυσκολίες μπορεί να ανακύψουν στον τρόπο που θα διατυπωθούν οι ερωτήσεις, καθώς και στον τρόπο που θα καταγραφούν και θα αναλυθούν οι αντιδράσεις. (Bell, 1993: 143 – 144). Ειδικότερα, ως προς τον τρόπο καταγραφής, είθισται στις συνεντεύξεις να χρησιμοποιείται είτε η μαγνητοφώνηση ή ακόμα και η μαγνητοσκόπηση. Αυτό το μέσο όμως – όσο βολικό και αν είναι για τον ερευνητή, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης – μπορεί να αποδειχθεί αφενός χρονοβόρο, στην

περίπτωση της απομαγνητοφώνησης αφετέρου είναι πιθανό να διεγείρει αντιρρήσεις στους συμμετέχοντες. Βέβαια, και η καταγραφή των απαντήσεων σε μορφή σημειώσεων από πλευράς του ερευνητή είναι εξίσου δύσκολο έργο, αλλά όλα τα παραπάνω αποτελούν τα προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ένας ερευνητής, όταν αποφασίζει να χρησιμοποιήσει ως εργαλείο συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη. (ό.π., σελ. 150 -151).

4.1. Τύποι Συνεντεύξεων.

Υπάρχουν πολλοί τύποι συνεντεύξεων, με βάση το είδος των ερωτήσεων που περιλαμβάνουν και το βαθμό ελευθερίας που δίνεται ή όχι στον ερωτώμενο να καθορίσει ο ίδιος τα σημαντικά από τα επουσιώδη συμβάντα (Bell, 1993: 145: Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 4).

Συνήθως, οι περισσότερες συνεντεύξεις διαμορφώνονται μεταξύ δύο άκρων, όπου στο ένα άκρο βρίσκεται η δομημένη συνέντευξη, στην οποία ο συνεντευκτής συμπεριφέρεται, όσο βέβαια είναι δυνατό, σαν μηχανή και στο άλλο άκρο, είναι η αδόμητη συνέντευξη, όπου ο κάθε ερωτώμενος χωριστά καθορίζει ο ίδιος το σχήμα της συνέντευξης. Στην εντελώς δομημένη συνέντευξη, ο ερευνητής χρησιμοποιεί συνήθως ένα ερωτηματολόγιο με προκαθορισμένες ερωτήσεις ή ένα κατάλογο με συγκεκριμένα θέματα, τον οποίο και συμπληρώνει κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Τις ερωτήσεις τις καθορίζει αυστηρά ο ίδιος ο ερευνητής και σε περίπτωση που ο ερωτώμενος, κατά τη διάρκεια της προφορικής συνομιλίας, τείνει να παρεκκλίνει από τα υπό εξέταση θέματα, ο ερευνητής τον «επαναφέρει» ή καλύτερα, τον καθοδηγεί, μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις. Όπως είναι αυτονόητο, ο τύπος αυτός της συνέντευξης περιορίζει σημαντικά το βαθμό ελευθερίας του ερωτώμενου, ενώ ενεδρεύει ο κίνδυνος να μην έχουν τεθεί οι κατάλληλες ερωτήσεις για το υπό εξέταση θέμα. (Bell, 1993: 145 – 146).

Στον αντίποδα, οι εντελώς αδόμητες συνεντεύξεις, επικεντρώνονται σε ένα θέμα, στο οποίο ο ερωτώμενος καλείται ελεύθερα να καταθέσει την άποψή του. Πρόκειται ουσιαστικά για μια συζήτηση, μεταξύ ερωτώμενου και ερευνητή, όπου, βέβαια, η ελευθερία της σχετίζεται με τη φύση της συζήτησης, το θέμα που ερευνάται και το βαθμό της δόμησης των ερωτήσεων. (Bell, 1993: 146 – 147: Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 5). Ωστόσο, το είδος αυτό της συνέντευξης μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα προβληματικό – και δη για έναν άπειρο ερευνητή – διότι μπορούν να

προκύψει ένας τεράστιος όγκος πληροφοριών, μη σχετιζόμενων άμεσα με το υπό εξέταση θέμα, οι οποίες αφενός είναι δύσκολο να ταξινομηθούν και να αξιοποιηθούν αφετέρου μπορεί να αφήσουν αναπάντητα τα θέματα, που ενδιαφέρουν τον ερευνητή. (Bell, 1993: 147 – 148).

Προκειμένου, λοιπόν, να ελαχιστοποιηθούν τα προβλήματα που προκαλούν οι παραπάνω δύο ακραίοι τύποι συνεντεύξεων, προτείνεται ένας ενδιάμεσος τύπος, η ημιδομημένη συνέντευξη, ή αλλιώς εστιασμένη ή εντοπισμένη (Bell, 1993: 147: Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 5). Σε αυτού του είδους τη συνέντευξη ορίζεται εξ αρχής ένα γενικότερο πλαίσιο θεμάτων γύρω από τα οποία θα κινηθεί η συζήτηση. Ο ερωτώμενος διαθέτει την ελευθερία να μιλήσουν σχετικά με τα θέματα, να πουν αυτά που οι ίδιοι θέλουν και ως ένα βαθμό να αποκλίνουν από τη συζήτηση, αλλά ο ερευνητής με συγκεκριμένες ερωτήσεις τον κατευθύνει έμμεσα ή μάλλον, τον παροτρύνει να μιλήσει για τα συγκεκριμένα θέματα. Βέβαια, αν ο συνεντευξιαζόμενος κινείται άνετα από το ένα θέμα στο άλλο, τότε η συζήτηση μπορεί να διεξαχθεί, χωρίς διακοπή. (Bell, 1993: 147 – 148).

Για τους τύπους των συνεντεύξεων χρησιμοποιούνται και άλλοι όροι όπως: άμεσες ή έμμεσες, επαναλαμβανόμενες, κλινικές και σε βάθος (Φίλιας, 1993). Στις άμεσες και τις έμμεσες παίζει ρόλο ο διαχωρισμός που γίνεται καταρχάς από την πλευρά του ερευνητή και κατά συνέπεια και από την πλευρά του ερωτώμενου και αφορά στο σκοπό για τον οποίο πραγματοποιείται η συνέντευξη. Οι επαναλαμβανόμενες γίνονται συνήθως σε γκρουπ ανθρώπων και ονομάζονται και Panel. Ονομάζονται έτσι γιατί χρειάζεται να επαναληφθούν αρκετές φορές μέχρι να καταλήξει η έρευνα στη συλλογή των δεδομένων και στα συμπεράσματά της. Τα άτομα που επιλέγονται έχουν ορισμένα κοινά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 5).

Η Κυριαζή (1998, στο: Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 5) αναφέρει άλλα τρία είδη συνεντεύξεων, την *τυποποιημένη*, την *ελεύθερη* ή *μη τυποποιημένη* και την *τηλεφωνική*, ενώ για την ίδια η άμεση συνέντευξη είναι μια συνέντευξη σε βάθος, η οποία αφορά ένα σύνολο γενικών ερωτήσεων σε θέματα που ο ερευνητής έχει προκαθορίσει, αλλά τα οποία δεν τα θέτει με συγκεκριμένη σειρά, και τον «πρωταγωνιστικό» ρόλο τον κατέχει ο ερωτώμενος, με την παρουσία του ερευνητή ως βοηθητική και διακριτικά καθοδηγητική.

Γενικά, πάντως, στις συνεντεύξεις υπάρχουν και μειονεκτήματα, τα οποία οφείλει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει ο ερευνητής. Ένα εκ των σημαντικότερων μειονεκτημάτων είναι ο κίνδυνος βεβιασμένων ερωτήσεων από μεριάς του ερευνητή με πιθανό αποτέλεσμα τις ανακριβείς ή παραπλανητικές πληροφορίες. (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 5). Ανάλογα, υφίσταται και ο κίνδυνος της προκατάληψης, τον οποίο δεν πρέπει να αγνοεί ο ερευνητής, καθώς είναι πιθανό με τη στάση του να επηρεάσει τη συμπεριφορά του ερωτώμενου. Όπως αναφέρει ο Borg (1981, στο: Bell, 1993: 149): *η προθυμία του ερωτώμενου να ευχαριστήσει τον ερευνητή, ένας ασαφής ανταγωνισμός που εγείρεται κάποιες φορές ανάμεσα στον ερευνητή και στον ερωτώμενο ή η τάση του ερευνητή να αναζητήσει απαντήσεις που ενισχύουν τις προϋπάρχουσες ιδέες του, μπορεί να οδηγήσει σε αλλοιωμένες απαντήσεις*. Είναι συνεπώς σημαντικό να διασφαλιστεί η απόλυτη αντικειμενικότητα (Bell, 1993: 149).

4.2. Τα Χαρακτηριστικά μιας Καλής Συνέντευξης.

Όπως προαναφέρθηκε η συνέντευξη μπορεί να δίνει την ψευδαίσθηση μιας συζήτησης, ωστόσο είναι κάτι πολύ περισσότερο από αυτό, από τη στιγμή, που υπάρχουν συγκεκριμένες πληροφορίες που πρέπει να συγκεντρωθούν, με εξίσου συγκεκριμένες μεθόδους, που πρέπει να επινοηθούν (ό.π., σελ. 147). Για να πετύχει, λοιπόν, η συνέντευξη είναι απαραίτητες και κάποιες προϋποθέσεις.

Ένα πρώτο στοιχείο είναι ότι ερευνητής οφείλει να παρουσιάζεται όσο το δυνατόν περισσότερο επαγγελματίας γίνεται. Οφείλει να κατέχει βασικές γνώσεις, προκειμένου να γνωρίζει τις ερωτήσεις στις οποίες θα προβεί, γιατί η διατύπωση των ερωτήσεων δεν αποτελεί εύκολη διαδικασία και ο τρόπος που θα τεθούν κατέχει σημαίνοντα ρόλο στο αν και κατά πόσο θα επηρεαστεί το υποκείμενο. (Bell, 1997: 145).

Επιπλέον, ο ερευνητής πρέπει πάντα να έχει υπόψη του ότι είναι υποχρεωμένος να προσαρμοστεί με τα σχέδια των ερωτώμενων και όχι το αντίστροφο. Αυτό σημαίνει ότι ο τόπος και ο χρόνος συνάντησης καθορίζεται, ουσιαστικά, από τον ερωτώμενο, ενώ θα πρέπει από την αρχή της συνάντησης να καθορίζεται και να δηλώνεται η διάρκεια της όλης διαδικασίας: αυτό βοηθά και τον ερευνητή στον προγραμματισμό του αλλά και δείχνει σεβασμό προς τον ερωτώμενο, ώστε να μην φανεί η όλη

διαδικασία ως χρονοβόρα και απαιτητική και του δημιουργηθούν αρνητικά συναισθήματα. (Bell, 1993: 151 – 152).

Αναμφίβολα, βασικό συστατικό μιας επιτυχημένης συνέντευξης είναι η ικανότητα του ομιλητή να δημιουργεί ένα φιλικό και άνετο κλίμα. Το να είναι ο ερευνητής δεκτικός, ευχάριστος, ευαίσθητος, μόνο οφέλη μπορεί να αποδώσει στην έρευνα. Εξάλλου μέσα σε αυτή την αλληλεπίδραση δεν μπορεί το υποκείμενο ν' αφεθεί στις ερωτήσεις, αν ο ίδιος ο ερευνητής δεν δώσει ορισμένα στοιχεία για τον εαυτό του πρώτα, εάν δεν αρχίσει ο ίδιος να αποκαλύπτεται κατά μία έννοια. (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 6). Ο ερευνητής πρέπει πάντα να συστήνεται και να εξηγεί με σαφήνεια το σκοπό της έρευνας. Επιπλέον, πρέπει να ξεκαθαρίζει ότι οι απαντήσεις θα είναι τελείως ανώνυμες και να δίνεται η υπόσχεση ότι οι συνεντευξιζόμενοι θα μπορέσουν να δουν το προσχέδιο της έρευνας. Με άλλα λόγια, ο ερευνητής οφείλει να θυμάται ότι αυτοί που δίνουν τη συνέντευξη, κατά κάποιο τρόπο, του «κάνουν χάρη». Άρα οι καλοί τρόποι συμπεριφοράς, η ευγένεια, η τιμιότητα και η ειλικρίνεια των προθέσεων συμβάλουν στη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για συνέντευξη, καθώς αποτρέπουν τον ερωτώμενο να έρθει σε δύσκολη θέση. (Bell, 1993: 151, 153, 157).

Σκοπός του ερευνητή πρέπει πάντα να είναι η όσο το δυνατόν αξιόπιστη καταγραφή της αλήθειας: οι συμμετέχοντες σε μια έρευνα, συχνά, αισθάνονται την πίεση να δώσουν τις «σωστές» απαντήσεις ή να πουν κάτι σημαντικό. Έγκειται, λοιπόν, στον ερευνητή η ευθύνη να απεγκλωβίσει τους ερωτώμενους από τις παραπάνω αντιλήψεις, που δυναμιτίζουν τα ακριβή αποτελέσματα της έρευνας. Η έρευνα που πραγματοποιεί ο συνεντευκτής ισοδυναμεί, κατά κάποιο τρόπο, με μια μικρή «εισβολή» στον προσωπικό κόσμο του ερωτώμενου: απαιτείται, συνεπώς, λεπτός χειρισμός από πλευράς ερευνητή ώστε ο συνομιλητής να αισθανθεί οικεία και ότι – σε κάθε περίπτωση – δεν έχει απέναντί του έναν αδιάφορο και ψυχρό συνομιλητή ούτε, όμως, και υπερβολικά οικείο, σε σημείο αδιακρισίας. (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 7 – 8). Συνεπώς, προκειμένου να διατηρηθεί η εύθραυστη ισορροπία ανάμεσα στην παντελή αντικειμενικότητα και στην προσπάθεια διευκόλυνσης του υποκειμένου (Bell, 1993: 152), τεχνικές, όπως η ενθάρρυνση, η συγκατάβαση, το ενδιαφέρον μπορεί να αποδειχτούν ιδιαίτερα ευεργετικές (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 8).

Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η συνέντευξη είναι εργαλείο συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα και όχι μια απλή, τυπική διαδικασία διαλόγου μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων. Γι αυτό το λόγο, προκειμένου η συνέντευξη να στεφθεί με επιτυχία, ο ερευνητής καλείται να αναπτύξει όλες εκείνες τις ικανότητες και να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, που θα τον οδηγήσουν να καταρρίψει μια σειρά από κοινωνικά στεγανά, που δυσχεραίνουν την ουσιαστική συμμετοχή στο διάλογο, ώστε να επέλθει η προσέγγιση της αληθινής πραγματικότητας. (ό. π., σελ. 8).

5. Ο Τύπος της Συνέντευξης στην Παρούσα Έρευνα.

Με βάση τη θεωρία που προηγήθηκε και αφού αναλύθηκαν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της κάθε μεθόδου, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, γιατί, ο στόχος ήταν ο πρωταγωνιστικός ρόλος να δοθεί στο υποκείμενο της έρευνας με διακριτική την καθοδηγητική παρουσία του ερευνητή.

Λόγω έλλειψης πείρας από πλευράς της ερευνήτριας και προς διευκόλυνση της, καθορίστηκαν, από την αρχή, τρεις γενικές κατηγορίες θεμάτων και διατυπώθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ανά κατηγορία, με σκοπό να χρησιμεύσουν ως ένας γενικός οδηγός κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Bell, 1993). Οι ερωτήσεις αυτές δεν δημιούργησαν ένα ασφυκτικό πλαίσιο για τη συνέντευξη αλλά περισσότερο, λειτούργησαν ανασταλτικά σε περιπτώσεις, όπου ο συνεντευξιαζόμενος είτε «ξέφευγε» σε μεγάλες παρεκβάσεις είτε θεωρούνταν από πλευράς ερευνητή ότι παρέμεναν αναπάντητα κάποια βασικά θέματα που αφορούσαν την έρευνά του. Επιπλέον, οι ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν, αρχικά, τουλάχιστον, ως ένα μέσο για τη δημιουργία φιλικού και οικείου κλίματος μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου έρευνας, δεδομένου, μάλιστα, ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες εξέφρασαν κάποιου είδους ανησυχία, για το αν θα απαντούσαν «σωστά» ή αν θα είχαν γενικά κάτι να πουν – ανησυχία, αναμενομένη και δικαιολογημένη, όπως επισημάνθηκε και από τη βιβλιογραφία παραπάνω (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 7 – 8).

Έτσι, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, «καθοδηγητής» αποδείχτηκε, τις περισσότερες φορές, η ίδια η ροή της συζήτησης. Ουσιαστικά, δηλαδή, επρόκειτο για μια συνέντευξη σε βάθος, καθώς οι συμμετέχοντες αφέθηκαν ελεύθεροι να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με τις γενικές κατηγορίες θεμάτων που τους

παρουσιάστηκαν (βλ. Παράρτημα: Εκπαιδευτικός 6). Κάποιες φορές χρειάστηκε η επέμβαση της ερευνήτριας, προκειμένου να ζητήσει διευκρινίσεις για θέσεις που διατυπώθηκαν, με απώτερο στόχο, βέβαια, να συγκεντρωθούν επαρκείς πληροφορίες για την έρευνα. Ωστόσο, υπήρξαν και περιπτώσεις, όπου τα υποκείμενα της έρευνας, θέλησαν να υπάρξει μεγαλύτερη καθοδήγηση από πλευράς του ερευνητή, για να νιώσουν, όπως δήλωσαν, ασφαλείς ότι δεν μακρηγορούν (βλ. Παράρτημα: Πιλοτική Συνέντευξη).

Ως μέθοδος συγκέντρωσης των πληροφοριών, αρχικά, προτάθηκε η μαγνητοφώνηση: ωστόσο, επειδή οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα διαφώνησαν, διότι, δήλωσαν ότι ένιωθαν αμήχανα και καταπιεστικά, καθώς η ύπαρξη ενός μαγνητοφώνου θα τους υποχρέωνε να προσέχουν περισσότερο τη διατύπωση, κυρίως, των απόψεών τους, τελικά προτιμήθηκε για όλους η καταγραφή των απαντήσεων σε μορφή σημειώσεων. Η μέθοδος αυτή μπορεί να ενέχει τον κίνδυνο της καταγραφής μόνο των επιθυμητών πληροφοριών από πλευράς ερευνητή ή της παρανόησης, ωστόσο τα προβλήματα αυτά αντιμετωπίστηκαν, καθώς ζητήθηκε εκ των προτέρων η κατανόηση των συμμετεχόντων, προκειμένου να δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να καταγράφει τα πάντα, όσο χρονοβόρο και αν αποδείχτηκε αυτό.

Άλλωστε, αναφορικά με το ζήτημα της παρανόησης κάποιων θέσεων του ερωτώμενου από πλευράς του ερευνητή, που θα οδηγούσε και σε πιθανή παρερμηνεία, αυτό αντιμετωπίστηκε πιο αποτελεσματικά, διότι οι συνεντεύξεις έγιναν ατομικά και κατά πρόσωπο. Αυτός ήταν και ένας από τους κύριους λόγους που απορρίφθηκε η τηλεφωνική συνέντευξη διότι, όπως επισημαίνουν και οι Cohen, Manion & Morrison (2008: 210): *«αυτός/ή που παίρνει συνέντευξη τηλεφωνική μπορεί να συγκρατεί συγκεκριμένο αριθμό πληροφοριών στη δική του/της βραχυπρόθεσμη μνήμη, έτσι ο βομβαρδισμός αυτού που δίνει τη συνέντευξη με πάρα πολλές επιλογές γίνεται ανέφικτος. [...] Επιπλέον, η απουσία των μη λεκτικών πληροφοριών είναι σημαντική [...] καθώς αυτοί που δίνουν τη συνέντευξη ενδέχεται να μην είναι ξεκάθαροι, όσον αφορά το νόημα πίσω από τις λέξεις και τις δηλώσεις»*.

Τελικά, η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης αποδείχτηκε ιδιαίτερα χρήσιμη κατά τη διάρκεια της έρευνας: χάρισε ευελιξία στον ερευνητή αλλά και στον ερωτώμενο, δημιούργησε συνθήκες ελευθερίας και θετικού αντί ψυχρού κλίματος και συνέβαλε θετικά στην ταξινόμηση των θεματικών που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια

της συνέντευξης αφενός διότι οι ίδιοι οι ομιλητές ιεράρχησαν – ασυναίσθητα – τα θέματα που τους απασχόλησαν αφετέρου διότι ο ερευνητής μπόρεσε να παρέμβει διακριτικά, σε περιπτώσεις όπου χρειάστηκε να επαναφέρει τον ερωτώμενο στο σκοπό της έρευνας, αξιοποιώντας, παράλληλα, τον διατεθέντα χρόνο.

6. Δειγματοληψία.

Σε κάθε έρευνα ένα από τα ερωτήματα τα οποία απασχολούν τον ερευνητή είναι και οι έννοιες του πληθυσμού – δείγματος. Ως πληθυσμός σε μια έρευνα μπορεί να οριστεί το γενικό σύνολο των ατόμων ή περιπτώσεων που αποτελούν το υπό μελέτη θέμα της έρευνας. Επειδή, όμως – όπως, εξάλλου, είναι αυτονόητο – παράγοντες που έχουν να κάνουν με τις δαπάνες, το χρόνο, την πρόσβαση καθιστούν ανέφικτη τη μελέτη όλου του πληθυσμού σε μια έρευνα, συνήθως, οι ερευνητές επιλέγουν ένα δείγμα του πληθυσμού. (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 149).

Ως δείγμα ορίζεται μια μικρότερη ομάδα ή υποομάδα του συνολικού πληθυσμού, η οποία, όμως, πρέπει να είναι αντιπροσωπευτική του συνολικότερου πληθυσμού. Με άλλα λόγια, όταν ο ερευνητής εισέρχεται στο πεδίο της έρευνας καλείται να αποφασίσει για τους εξής τομείς της δειγματοληψίας: α) το μέγεθος του δείγματος, β) την αντιπροσωπευτικότητά του, γ) την πρόσβαση στο δείγμα και δ) τις στρατηγικές δειγματοληψίας. (ό. π., σελ.150).

Αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος η αλήθεια είναι ότι δεν μπορεί να υπάρξει σαφής απάντηση: κατά βάση, καθορίζεται από τους σκοπούς μιας ερευνητικής μελέτης και από την ιδιαίτερη φύση του πληθυσμού που βρίσκεται υπό εξέταση. Σαφώς και υπάρχει ένας ελάχιστος αριθμός περιπτώσεων που πρέπει να περιλαμβάνει το δείγμα – για παράδειγμα, στη στατιστική ανάλυση πολλοί ερευνητές μιλούν για ένα ελάχιστο αριθμό τριάντα περιπτώσεων – ωστόσο ο αριθμός αυτός δεν είναι απόλυτος. Βέβαια, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι το μεγάλο δείγμα δε συνεπάγεται ότι είναι και αντιπροσωπευτικό. Η αντιπροσωπευτικότητα, τελικά, εξασφαλίζεται με την όσο το δυνατόν ακριβή αναλογία δείγματος και πληθυσμού αλλά επηρεάζεται και από το είδος της έρευνας. (ό.π., σελ. 151 – 152).

Ειδικά, όσον αφορά το είδος της έρευνας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε μια έρευνα περισσότερο ποιοτική είναι πιο πιθανό να έχουμε μικρό μέγεθος δείγματος, επειδή, ακριβώς, δεν απαιτείται γενίκευση, όπως συμβαίνει αντίστοιχα σε μια έρευνα ποσοτική με στατιστική ανάλυση των δεδομένων. (ό. π., σελ. 152, 183). Επιπλέον, το

δείγμα μπορεί να περιοριστεί λόγω κόστους σε σχέση με το χρόνο, χρήμα, το άγχος, τη διοικητική υποστήριξη, τον αριθμό των ερευνητών που απαιτούνται και τις διάφορες πηγές (ό. π., σελ.152). Πάντως, κάθε φορά ο ερευνητής πρέπει να είναι βέβαιος ότι το δείγμα του εκπληρώνει την προϋπόθεση της αντιπροσωπευτικότητας για αυτό και πρέπει να λαμβάνει υπόψη ή τουλάχιστον, να είναι σε θέση να προβλέψει πολλές πιθανές παραμέτρους, οι οποίες θα εμποδίζουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας και πιθανώς να οδηγούσαν και σε αυθαίρετες ερμηνείες. (ό. π., σελ. 161 – 162).

Εφόσον έχει τελικά, επιλεγεί το δείγμα, ο ερευνητή καλείται, στη συνέχεια, να εξασφαλίσει την πρόσβαση σε αυτό, άρα, να «υπερκεράσει» όλες τις ενδεχόμενες δυσκολίες – για παράδειγμα, την άρνηση των συμμετεχόντων να δεχτούν τον ερευνητή είτε γιατί αδυνατούν πρακτικά είτε γιατί τον βλέπουν με καχυποψία/ανταγωνιστικά – που είναι πολύ πιθανό να προκύψουν και να καθυστερήσουν τη διεξαγωγή της έρευνας. (ό. π., σελ. 162 – 163). Παράλληλα με τις δυσκολίες, ο ερευνητής οφείλει να έχει προσχεδιάσει και την στρατηγική με την οποία θα επιλέξει το δείγμα του.

Σε γενικές γραμμές, η επιλογή του δείγματος γίνεται με δύο βασικούς τρόπους: είτε αξιοποιώντας τη θεωρία των πιθανοτήτων, οπότε μιλάμε για δείγματα πιθανοτήτων είτε χωρίς την παραπάνω θεωρία, οπότε μιλάμε για δείγματα σκοπιμότητας. Στα δείγματα πιθανοτήτων, κάθε μέλος του πληθυσμού έχει ίσες πιθανότητες να επιλεγεί ή να αποκλειστεί, καθώς η επιλογή γίνεται τυχαία, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, *a priori* κάποια μέλη του γενικότερου πληθυσμού αποκλείονται από τον ερευνητή, καθώς κρίνεται ότι δεν εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας του. (ό. π., σελ. 163 – 164).

Στην παρούσα έρευνα, επειδή αφενός δεν τέθηκε ο στόχος της γενίκευσης αλλά επιδιώχθηκε η διερεύνηση των απόψεων – στάσεων των υποκειμένων της έρευνας, (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 169 – 170) και αφετέρου θα ήταν αδύνατο να εξεταστεί το σύνολο του πληθυσμού – που σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν είναι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – επιλέχθηκε το δείγμα μη πιθανοτήτων και πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός από βολική, σκόπιμη και δειγματοληψία χιονοστιβάδας.

Σκόπιμη ήταν η δειγματοληψία διότι τα υποκείμενα των συνεντεύξεων επιλέχθηκαν με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας τους: συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε να συμμετάσχουν στην έρευνα εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από τρία έως πέντε χρόνια, προκειμένου να καταγραφεί η άποψη των νέων σχετικά με το μέντορα, διότι σε αυτούς, κυρίως, απευθύνεται ο θεσμός και στη συνέχεια, επιλέχθηκαν και εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των δεκαπέντε χρόνων, προκειμένου να καταγραφεί και η άποψη των πιο έμπειρων και ώριμων υπηρεσιακά εκπαιδευτικών, οι οποίοι, θεωρητικά, θα μπορούσαν να αποτελέσουν οι ίδιοι το μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, η επιλογή αυτή κρίθηκε σκόπιμη, προκειμένου να αναδειχθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών κάθε ηλικιακής βαθμίδας απέναντι στο επάγγελμα τους και σε θέματα όπως της επιμόρφωσης και της στήριξης.

Βολική ήταν η δειγματοληψία διότι από την ερευνήτρια, επιλέχθηκαν, σε πρωταρχικό, βέβαια, στάδιο, άτομα, στα οποία είχε εύκολη πρόσβαση, προκειμένου να εφαρμόσει την πιλοτική συνέντευξη και συγχρόνως, ζητήθηκε από αυτά τα άτομα, να χρησιμοποιηθούν ως «πομποί» της έρευνας, δηλαδή να εντοπίσουν και να φέρουν σε επαφή την ερευνήτρια με άλλα άτομα, τα οποία ανταποκρίνονταν στις προϋποθέσεις της έρευνας. Γι αυτό και η δειγματοληψία ήταν και χιονοστιβάδα και μάλιστα, σε αυτό οφείλεται και η αναλογία ανδρών – γυναικών στο δείγμα, καθώς επίσης και η αναλογία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας – δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικοτήτων, όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην περιφέρεια Ανατολική Μακεδονίας και Θράκης κατά το διάστημα των μηνών Ιανουαρίου – Μαρτίου 2013.

7. Εγκυρότητα της Έρευνας.

Η εγκυρότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα ύπαρξης μιας αποτελεσματικής έρευνας και αναφέρεται στο βαθμό που ένα θέμα μετρά ή περιγράφει αυτό το οποίο υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά ή να περιγράφει. Αν μια ερευνητική μελέτη δεν είναι έγκυρη, τότε δεν έχει αξία. Η εγκυρότητα αφορά τόσο τις ποσοτικές όσο και τις ποιοτικές έρευνες. (Bell, 1993: 108; Cohen, Manion & Morrison, 2008: 175).

Υπάρχουν πολλά κριτήρια με τα οποία μπορεί να ελεγχθεί η εγκυρότητα σε μια έρευνα: στις ποσοτικές έρευνες η εγκυρότητα μπορεί να ενισχυθεί και τελικά να επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό, μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού οργάνου και της προσεκτικής στατιστικής ανάλυσης

των δεδομένων. Βέβαια υπάρχει πάντα και το τυπικό σφάλμα, το οποίο – επειδή, ακριβώς, αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό της ποσοτικής έρευνας – ως τέτοιο δηλώνεται και αναγνωρίζεται. Αντίθετα, στα ποιοτικού τύπου δεδομένα, η εγκυρότητα είναι πιο δύσκολο να εξασφαλιστεί, γιατί τη δυναμιτίζουν παράγοντες όπως η υποκειμενικότητα των συμμετεχόντων, οι απόψεις τους και οι συμπεριφορές τους, οι προκαταλήψεις τους. Αυτό βέβαια δε συνεπάγεται ότι δεν μπορεί να υπάρξει: στα ποιοτικά δεδομένα η εγκυρότητα διασφαλίζεται, τελικά, μέσω της ειλικρίνειας, του βάθους, του πλούτου και του περιεχομένου των δεδομένων που συλλέγονται, μέσω των συμμετεχόντων που προσεγγίζονται, μέσω της έκτασης της τριγωνοποίησης αλλά και μέσω της ανιδιοτέλειας του ερευνητή. (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 176).

Οι Cohen, Manion & Morrison (2008) αναφέρουν πολλούς διαφορετικούς τύπους εγκυρότητας, όπως: η εγκυρότητα περιεχομένου, η εγκυρότητα που σχετίζεται με τα κριτήρια, η εγκυρότητα δομήματος, η εσωτερική εγκυρότητα, η εξωτερική εγκυρότητα, η ταυτόχρονη, η φαινομενική, η εγκυρότητα κριτών, η εγκυρότητα πρόβλεψης/πρόγνωσης, η συμπερασματική, η συστημική, η καταλυτική, η οικολογική, η πολιτισμική, η εγκυρότητα στην περιγραφή, η ερμηνευτική, η θεωρητική και η αξιολογική εγκυρότητα.

Είναι σαφές ότι η ανάλυση όλων των παραπάνω τύπων δεν εξυπηρετεί κάποιο σκοπό ούτε είναι δυνατόν όλοι αυτοί οι τύποι εγκυρότητας να χρησιμοποιούνται από τον ερευνητή: ωστόσο, ο ερευνητής πρέπει πάντα να έχει υπόψη του ότι η εγκυρότητα αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο κάθε εκπαιδευτικής έρευνας, προσαρμόζοντας τις όποιες συζητήσεις αναφορικά με την εγκυρότητα μέσα στο χώρο του επιστημονικού παραδείγματος το οποίο χρησιμοποιεί. (ό. π., σελ. 177).

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητά της, χρησιμοποιήθηκαν διάφορα κριτήρια. Καταρχάς, επειδή ο διαθέσιμος χρόνος για την έρευνα ήταν περιορισμένος, καταρτίστηκε από την ερευνήτρια ένα κατάλληλο χρονοδιάγραμμα που να επιτρέψει τη διεξαγωγή τουλάχιστον δύο συνεντεύξεων από το κάθε άτομο. Χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή, ένα είδος χρονικής τριγωνοποίησης (ό. π., σελ. 190 – 191), προκειμένου να εξασφαλιστεί η ακρίβεια στις απαντήσεις των συμμετεχόντων και να περιοριστεί η περίπτωση της προκατάληψης στις απαντήσεις τους. Επιπλέον, επειδή, όπως προαναφέρθηκε, δε χρησιμοποιήθηκε η μαγνητοφώνηση κατά τη διάρκεια της συνέντευξης – καθώς οι περισσότεροι

συμμετέχοντες δήλωσαν την αντίθεσή τους σε αυτή τη μέθοδο – τους ζητήθηκε να επικυρώσουν τα λεγόμενά τους στο τελικό κείμενο που τους παρουσιάστηκε μετά το πέρας των συνεντεύξεων (το οποίο και παρατίθεται στο παράρτημα της παρούσης ερευνητικής εργασίας).

Επιπρόσθετα, προκειμένου να διαφανεί η αυθεντικότητα στα απαντήσεις – η ικανότητα, δηλαδή, της έρευνας να παρουσιάσει την κατάσταση μέσα από την οπτική γωνία των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτήν (ό. π., σελ.180) – έγινε προσπάθεια από την ερευνήτρια αφενός οι συμμετέχοντες να νιώσουν οικεία αφετέρου η ίδια να ελαχιστοποιήσει τη συμμετοχή της κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Έτσι, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο και χρόνο που ορίστηκε από τους συμμετέχοντες, επισημάνθηκε, πολλές φορές, ότι οι απαντήσεις είναι τελείως ανώνυμες, ενώ η παρέμβαση της ερευνήτριας είχε ως στόχο την εξέλιξη της συζήτησης και όχι την καθοδήγηση. Τέλος, στοιχείο εγκυρότητας αποτελεί και το γεγονός ότι η ερευνητική ομάδα ήταν άγνωστη στην ερευνήτρια και ότι, όπως υπογραμμίστηκε και παραπάνω, η παρούσα έρευνα ως ποιοτική δεν επιδιώκει την γενίκευση των συμπερασμάτων, αλλά στοχεύει περισσότερο στην ανάδειξη στάσεων των συνεντευξιζόμενων μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής, την περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

8. Αξιοπιστία της Έρευνας.

Σε κάθε εκπαιδευτική έρευνα μαζί με το ζήτημα της εγκυρότητας τίθεται και το ζήτημα της αξιοπιστίας. Η αξιοπιστία αναφέρεται στο ερευνητικό εργαλείο και στην ερευνητική τεχνική και εξετάζει τον βαθμό στον οποίο ένα τεστ ή μια διαδικασία παράγει ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις. (Bell, 1993: 107). Βέβαια και στην περίπτωση της αξιοπιστίας, όπως και στην περίπτωση της εγκυρότητας – αλλά εδώ, ίσως, πιο έντονα – υπάρχει διαφορά μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Για να ακριβολογήσουμε, στην ποσοτική έρευνα η αξιοπιστία είναι ουσιαστικά ισοδύναμο της συνέπειας και της δυνατότητας αναπαραγωγής σε βάθος χρόνου (αξιοπιστία ως σταθερότητα), σε ερευνητικά εργαλεία (αξιοπιστία ως ισοδυναμία) και σε ομάδες απαντώντων. Στην ποσοτική έρευνα, επίσης, η αξιοπιστία ελέγχεται μέσω της εσωτερικής συνοχής με τη μέθοδο της διχοτόμησης του ερευνητικού εργαλείου. (ό. π., σελ. 199 – 201). Στην ποιοτική έρευνα, όμως, κριτήρια αξιοπιστίας είναι: η

αφοσίωση στην πραγματικότητα, στο περιεχόμενο και στην ιδιαιτερότητα της κατάστασης, στην αυθεντικότητα, στην αντιληπτικότητα, στη λεπτομέρεια, στην ειλικρίνεια, στο βάθος της απάντησης και στη μεστότητα περιεχομένου προς τους απαντώντες. (ό. π., σελ. 205).

Βασικός στόχος στις ποιοτικές συνεντεύξεις, για να επιτευχθεί η αξιοπιστία, είναι να ελαττωθεί όσο το δυνατόν η μεροληψία ή ο κίνδυνος παρανόησης τόσο από την πλευρά του ερευνητή όσο και του υποκειμένου της έρευνας. Αυτό μπορεί να γίνει, αν ο ερευνητής διαθέτει εξ αρχής μια καλά δομημένη συνέντευξη με σταθερές ερωτήσεις, αποφεύγοντας τις φραστικές τροποποιήσεις, τις αλλαγές στη διαδικασία της συνέντευξης ή στην αποτύπωση των απαντήσεων. (ό. π., σελ. 205 – 206).

Στην παρούσα έρευνα, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας, χρησιμοποιήθηκε, καταρχήν, η πιλοτική συνέντευξη, η οποία συνέβαλε τα μέγιστα στη διαμόρφωση του ερευνητικού εργαλείου, μέσα από τις παρατηρήσεις του συνεντευξιαζόμενου. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια να αναπαράγονται κάθε φορά οι ίδιες συνθήκες συνέντευξης: οι ερωτήσεις ήταν σταθερά οι ίδιες, οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν άγνωστοι στην ερευνήτρια, ο χώρος και ο χρόνος της συνάντησης καθοριζόταν από τους ίδιους. Μάλιστα, στην αρχή της συνέντευξης προηγούνταν συνήθως κάποιες ερωτήσεις πιο προσωπικές, που αφορούσαν, για παράδειγμα, τις σπουδές του ατόμου, τη διοικητική του εμπειρία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το σχολείο που υπηρετεί, με στόχο οι συνεντευξιαζόμενοι να νιώσουν πιο οικεία και πιο άνετα ώστε να «ανοιχτούν» περισσότερο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Μάλιστα, η ερευνήτρια προέτρεψε τους ερωτώμενους να κρατήσουν τυχόν σημειώσεις ή να καταγράψουν κάποιες παρατηρήσεις τους αναφορικά με τα υπό εξέταση θέματα και δόθηκε η ελευθερία να αναφέρουν οτιδήποτε ήθελαν, ακόμα και να επανέλθουν σε κάποια ερώτηση που προηγήθηκε, στη διάρκεια της συνέντευξης, ώστε να απαλλαγούν από το άγχος του «σωστού» ή «λάθους» και να μη νιώσουν περιορισμένοι από ασφυκτικά χωροχρονικά πλαίσια. Η ερευνήτρια απέφυγε να σχολιάζει τις απαντήσεις των ερωτώμενων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και επικεντρώθηκε στις ερωτήσεις που προωθούσαν τη συζήτηση. Σε περίπτωση, που ο ερωτώμενος απαντούσε μόνος του στις ερωτήσεις που του τέθηκαν, η ερευνήτρια έκρινε σκόπιμο να μην τον διακόψει. Έτσι – όπως φαίνεται και στο παράρτημα – σε κάποιες ερωτήσεις προέκυψαν συνεχή κείμενα, που απαντούν με ενιαίο λόγο στα αρχικά ερωτήματα (για παράδειγμα, Εκπαιδευτικός 6).

Τέλος, επειδή για κάθε υποκείμενο της έρευνας οι συνεντεύξεις ήταν δύο, δόθηκε επαρκής χρόνος μεταξύ αυτών των συνεντεύξεων, προκειμένου οι συμμετέχοντες να σκεφτούν τυχόν παρατηρήσεις τους και να εξαλειφθούν θέματα, όπως η προκατάληψη ή ο κίνδυνος οι αρχικές απαντήσεις να δόθηκαν «εν θερμώ» τη συγκεκριμένη στιγμή, λόγω αστάθμητων παραγόντων (πίεση στη δουλειά τη συγκεκριμένη μέρα, οικογενειακά θέματα κ. άλ.). Ωστόσο, όπως διαφάνηκε μέσα από όλη τη διαδικασία, οι ερωτήσεις – όπως διαμορφώθηκαν, βέβαια, και υπό την επίδραση των παρατηρήσεων της πιλοτικής εφαρμογής – τελικά ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στους στόχους και σκοπούς της παρούσας ποιοτικής έρευνας και αυτό επιβεβαιώθηκε και από τα αποτελέσματα που προέκυψαν αλλά και από το γεγονός ότι τα τελικά κείμενα των συνεντεύξεων που παρατίθενται στο παράρτημα έχουν την επικύρωση όλων των συμμετεχόντων, στους οποίους, μάλιστα, δόθηκε και αντίγραφό τους.

9. Περιορισμοί της Έρευνας.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι η υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας επηρεάστηκε από παράγοντες όπως ο διαθέσιμος χρόνος, η οικονομική δυνατότητα, η θεωρητική και τεχνική κατάρτιση της ερευνήτριας αλλά και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις και των δύο εμπλεκόμενων μερών, ερευνητή και ερωτώμενου. Οι παράγοντες χρόνος και χρήμα σαφώς και επηρεάζουν την έρευνα από το σχεδιασμό της μέχρι τη διεξαγωγή της. Εξίσου σημαντικοί, όμως, είναι και οι παράγοντες της τεχνικής εμπειρίας, εκπαίδευσης και εξοικείωσης του ερευνητή με τη φύση της έρευνας, με τη μεθοδολογία και με τα ερευνητικά εργαλεία. (Bell, 1993: Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, λόγω έλλειψης επαρκούς εμπειρίας από την πλευρά της ερευνήτριας σαφώς και δε διεκδικεί το χαρακτήρα «θέσφατου» για τα εκπαιδευτικά δεδομένα. Επιπλέον, επειδή ακριβώς πρόκειται για ποιοτική και όχι για ποσοτική έρευνα, δεν σκοπεύει στη γενίκευση των συμπερασμάτων στο γενικότερο εκπαιδευτικό πληθυσμό, κάτι που θα ήταν τελειώς αυθαίρετο, από τη στιγμή που δεν προηγήθηκε καμία στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Η ερευνήτρια είναι ενήμερη για τον χωρικό της περιορισμό: πρόκειται για έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική περιφέρεια της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Τα χρονικά περιθώρια άσκησαν σημαντική επίδραση στον αριθμό των συνεντεύξεων. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας, από την αρχή, τέθηκε ο στόχος να πραγματοποιηθούν, τουλάχιστον, δύο συνεντεύξεις ανά συμμετέχοντα: ωστόσο, παρά την αρχική μου πρόθεση, να μαγνητοσκοπήσω τις συνεντεύξεις, κατά την πρώτη επαφή με την ερευνητική ομάδα προσέκρουσα στην άρνηση των περισσοτέρων να μαγνητοσκοπηθούν. Το γεγονός αυτό επηρέασε σημαντικά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή όλης της έρευνας, διότι, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ήμουν υποχρεωμένη να κρατάω σημειώσεις. Η διαδικασία αυτή, λοιπόν, αποδείχτηκε ιδιαίτερα χρονοβόρα και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το χρονικό διάστημα των συνεντεύξεων (Ιανουάριος – Μάρτιος) συνέπεσε με αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις από πλευράς των συμμετεχόντων καθηγητών, οδήγησε στον τελικό αριθμό των δέκα συμμετεχόντων. Βέβαια, ο αριθμός αυτός, αν και οριακός, θεωρήθηκε αρκετά ικανοποιητικός, αν αναλογιστεί κανείς ότι ο στόχος της ποιοτικής έρευνας δεν είναι η γενίκευση αλλά η συγκέντρωση στοιχείων αναφορικά με συγκεκριμένα θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 2).

Καταληκτικά, ως θεμελιώδης περιορισμός της έρευνας πρέπει να αναφερθεί και το γεγονός ότι ο θεσμός του μέντορα, αν και ψηφίστηκε με το νόμο του 3848/2010, μέχρι αυτή τη στιγμή που γράφεται η έρευνα έχει παραμείνει ανενεργός. Η πραγματικότητα αυτή αφενός δεν επέτρεψε τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων αφετέρου εμπόδισε την εξεύρεση ελληνικής βιβλιογραφίας εξειδικευμένης στο θέμα του μέντορα στην εκπαίδευση. Ωστόσο, νομίζω ότι στο μέλλον θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να ερευνηθεί εμπειρικά ο θεσμός – εφόσον βέβαια τεθεί σε εφαρμογή – ή ακόμα και να διερευνηθούν τα αίτια που οδήγησαν στην αδρανοποίησή του.

10. Ανάλυση Περιεχομένου των Συνεντεύξεων.

Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί ένα σύστημα ταξινόμησης του ποιοτικού υλικού που προκύπτει από τις συνεντεύξεις. Σύμφωνα με αυτό το σύστημα, το υλικό που προκύπτει ταξινομείται σε κατηγορίες, ώστε να μπορεί να περιγραφεί με συστηματικό τρόπο (Φίλιας, 2000).

Η ποιοτική έρευνα μπορεί να αναλύει λίγες περιπτώσεις, αλλά προσπαθεί να τις αναλύσει σε βάθος: στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου: το υλικό των απαντήσεων ταξινομήθηκε σε κατηγορίες και

υποκατηγορίες και επιχειρήθηκε η συγκριτική του θεώρηση. Ωστόσο, στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι, λόγω απειρίας της ερευνήτριας και προς διευκόλυνσή της (Bell, 1993), οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων είχαν από την αρχή ταξινομηθεί σε τρεις γενικές κατηγορίες: α) σε ερωτήσεις που αφορούσαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, β) σε ερωτήσεις που αφορούσαν τις επιμορφωτικές ανάγκες του εκπαιδευτικού και γ) σε ερωτήσεις αναφορικά με το θεσμό του μέντορα. Βέβαια, προκειμένου να μην πληγεί η αυθόρμητη και φυσική ροή των απαντήσεων στη συνέντευξη και να μη νιώσουν οι συνεντευξιαζόμενοι ότι περιορίζονται, οι κατηγορίες αυτές δεν κοινοποιήθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας. Περισσότερο, χρησίμευσαν ως ένας οδηγός – μια γενική κατευθυντήρια γραμμή για να συστηματοποιηθεί αργότερα ευκολότερα το υλικό των απαντήσεων, το οποίο, επειδή – όπως σημειώθηκε παραπάνω – δεν ήταν μαγνητοφωνημένο αλλά αποτελούνταν από χειρόγραφες σημειώσεις, ήταν αρκετά ογκώδες και η ανάλυσή του εξελίχθηκε σε αρκετά απαιτητική διαδικασία.

Στο παράρτημα της παρούσας έρευνας παρατίθενται τα τελικά κείμενα των συνεντεύξεων, όπως προέκυψαν ύστερα από τη διεξαγωγή δύο συνεντεύξεων ανά ομιλητή. Τα κείμενα αυτά έχουν την έγκρισή των υποκειμένων της έρευνας, καθώς, αφού οι χειρόγραφες σημειώσεις καταγράφηκαν ηλεκτρονικά, στη συνέχεια παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες στην έρευνα, ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας. Για να διασφαλιστεί η πλήρης ανωνυμία των στοιχείων, οι συμμετέχοντες κωδικοποιήθηκαν με την ένδειξη Εκπαιδευτικός και τη σειρά της συνέντευξής τους. Έτσι προέκυψαν ο Εκπαιδευτικός 1(πilotική), 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 που αναφέρονται σε διαφορετικό πρόσωπο κάθε φορά. Για τον ίδιο ακριβώς λόγο, κρίθηκε σκόπιμο να μην αναφερθεί ο συγκεκριμένος νομός που έλαβαν χώρα οι συνεντεύξεις, αλλά η γενικότερη περιφέρεια, δηλαδή η περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Από τα δεδομένα, λοιπόν, των συνεντεύξεων προκύπτουν οι εξής κατηγορίες με τις υποκατηγορίες τους:

Κατηγορία 1^η: Το προφίλ των εκπαιδευτικών.

Στην αρχή των συνεντεύξεων, προκειμένου να δημιουργηθεί κλίμα οικειότητας μεταξύ ερευνήτριας και υποκειμένων έρευνας, ζητήθηκαν κάποια στοιχεία

προσωπικά, όπως το σχολείο της οργανικής τους θέσης, οι σπουδές τους, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τυχόν διοικητική τους εμπειρία.







Κατηγορία 2^η: Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

- ✚ Υποκατηγορία 1^η: Χαρακτηριστικά του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών
- ✚ Υποκατηγορία 2^η: Καθήκοντα των εκπαιδευτικών
- ✚ Υποκατηγορία 3^η: Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του έργου τους
- ✚ Υποκατηγορία 4^η: Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί
- ✚ Υποκατηγορία 5^η: Η στάση των «παλιών εκπαιδευτικών».
- ✚ Υποκατηγορία 6^η: Διαφορά μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.





Κατηγορία 3^η: Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών

- ✚ Υποκατηγορία 1^η: Απαίτηση για στήριξη και επιμόρφωση του νέου εκπαιδευτικού
- ✚ Υποκατηγορία 2^η: Απαίτηση για στήριξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού εν γένει
- ✚ Υποκατηγορία 3^η: Τρόποι στήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
- ✚ Υποκατηγορία 4^η: Επαγγελματικά προσόντα αυτών που θα αναλάβουν τη στήριξη – επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- ✚ Υποκατηγορία 5^η: Ο χαρακτήρας αυτών που θα αναλάβουν τη στήριξη – επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- ✚ Υποκατηγορία 6^η: Η πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τη στήριξη και επιμόρφωση που παρέχει προς τους νέους εκπαιδευτικούς.
- ✚ Υποκατηγορία 7^η: Ο θεσμός των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ).
- ✚ Υποκατηγορία 8^η: Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου.

Κατηγορία 4^η: Ο θεσμός του Μέντορα (νόμος 3848/2010)

-  Υποκατηγορία 1^η: Η έννοια του Μέντορα
-  Υποκατηγορία 2^η: Επαγγελματικά προσόντα Μέντορα
-  Υποκατηγορία 3^η: Ο χαρακτήρας του Μέντορα
-  Υποκατηγορία 4^η: Τρόποι επιλογής του Μέντορα
-  Υποκατηγορία 5^η: Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια του Μέντορα
-  Υποκατηγορία 6^η: Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από το συγκεκριμένο θεσμό (νόμος 3848/2010).

Κατηγορία 5^η: Η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θεσμό

-  Υποκατηγορία 1^η: Η μη εφαρμογή του θεσμού
-  Υποκατηγορία 2^η: Η Προχειρότητα στην εισαγωγή του θεσμού
-  Υποκατηγορία 3^η: Η «αμφίθυμη» στάση του Υπουργείου Παιδείας
-  Υποκατηγορία 4^η: Η σύγχυση της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Κατηγορία 6^η: Η δυσπιστία των εκπαιδευτικών ως προς την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι παραπάνω κατηγορίες αναλύονται ως εξής:

1^η Κατηγορία: Το προφίλ των εκπαιδευτικών.

Στην αρχή κάθε συνέντευξης, προηγήθηκε μια μικρή συζήτηση με τον κάθε συνεντευξιζόμενο ώστε αφενός να συλλεχθούν κάποια προσωπικά στοιχεία αφετέρου και οι δύο πλευρές – ερευνήτρια και υποκείμενο της έρευνας – να νιώσουν οικεία και να περιοριστούν συναισθήματα αμηχανίας και ψυχρότητας, τα οποία θα μπορούσαν αν επηρεάσουν αρνητικά την εξέλιξη της όλης συνέντευξης. Από την επεξεργασία, λοιπόν, των στοιχείων προκύπτει:

Φύλο: Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερις γυναίκες και έξι άνδρες. Η αναλογία αυτή δεν ήταν σκόπιμη, απλώς προέκυψε μέσα από τη μέθοδο δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε, η οποία – όπως προαναφέρθηκε – ήταν βολική και δειγματοληψία χιονοστιβάδας.

Βαθμίδα εκπαίδευσης – σχολείο οργανικής: Από τους δέκα εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι δύο – γυναίκες – ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση – και μάλιστα η μία είναι δασκάλα και η άλλη είναι νηπιαγωγός. Οι υπόλοιποι ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και υπηρετούν σε γυμνάσια και λύκεια. Οι καθηγητές είναι διαφόρων ειδικοτήτων' από τους οχτώ, ένας είναι μαθηματικός – ο οποίος, μάλιστα, χρησιμοποιήθηκε και για την πιλοτική συνέντευξη – ένας είναι θεολόγος και οι υπόλοιποι έξι είναι φιλόλογοι. Η αναλογία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και των ειδικοτήτων – και σε αυτήν την περίπτωση – προέκυψε λόγω της μεθόδου δειγματοληψίας. Ωστόσο, κρίθηκε απαραίτητο να συμμετέχουν και εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς ήταν επιθυμητό να διαφανούν οι τυχόν διαφορές που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης.

Σπουδές: Όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας διαθέτουν πτυχίο πανεπιστημίου' μία από αυτούς διαθέτει δύο μεταπτυχιακούς τίτλους πάνω στο αντικείμενό της, ενώ ένας βρίσκεται στην εκπόνηση της μεταπτυχιακής του εργασίας στο ελληνικό ανοιχτό πανεπιστήμιο σε θέματα παιδαγωγικά. Όλοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν πιστοποίηση α' επιπέδου στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση και πέντε από αυτούς και β' επιπέδου. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη φαίνεται να είναι ένα θέμα που τους απασχολεί ιδιαίτερα και το αναφέρουν αρκετοί εκπαιδευτικοί είτε ως σημείο τριβής με τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς είτε ως έναν τομέα στον οποίο θέλουν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους: [...] *οι παλιοί μπορεί να έχουν πείρα αλλά πολλές φορές μένουν πίσω στις εξελίξεις. Εδώ υπάρχουν συνάδερφοι που δεν ξέρουν να χρησιμοποιούν υπολογιστή και σήμερα μιλάμε για ΤΠΕ στην εκπαίδευση* (Εκπαιδευτικός 8) *ή Ειδικά, οι μεγαλύτεροι, μπορεί να έχουν μεν εμπειρία, αλλά οι περισσότεροι είναι προσκολλημένοι σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Φανταστείτε ότι πολλοί δεν ξέρουν πώς να χρησιμοποιήσουν ένα λάπτοπ. [...] Οι εξελίξεις «τρέχουν» στο χώρο μας, υπάρχουν νέοι τρόποι διδασκαλίας, διαδικτυακές σελίδες με υλικό, όλα αυτά πρέπει να τα μαθαίνουν όλοι οι εν ενεργεία, όχι μόνο οι νέοι* (Εκπαιδευτικός 4). Όλοι γνωρίζουν μία ξένη γλώσσα, αγγλικά και επίσης όλοι αναφέρουν ότι διαθέτουν βεβαιώσεις από «άπειρες» επιμορφώσεις και ημερίδες που έχουν παρακολουθήσει τόσο σε θέματα σχετικά με το γνωστικό τους αντικείμενο όσο και σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικού ενδιαφέροντος και ψυχολογίας. Η αλήθεια είναι ότι για

αυτά τα τελευταία θέματα οι εκπαιδευτικοί δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον' αυτό κατέστη πιο σαφές, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, από απαντήσεις, όπως: [...] *Ακόμη θεωρώ πολύ απαραίτητο να έχουμε επιμόρφωση και από ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς για θέματα παιδιών στην εφηβεία (Εκπαιδευτικός 8) ή Η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται [...] από εξειδικευμένους ψυχολόγους και καθηγητές παιδαγωγικής (Εκπαιδευτικός 3) ή Χρειάζονται, ακόμα περισσότερα και πιο ουσιαστικά σεμινάρια επιμόρφωσης με θέματα ακριβώς μέσα από την τάξη, τόσο διδακτικής φύσεως όσο και παιδαγωγικά (πilotική).*

Χρόνια προϋπηρεσίας: όπως αναφέρθηκε και σε άλλα σημεία της έρευνας, ο στόχος εξαρχής ήταν να καταγραφούν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών με όσο το δυνατόν πιο λίγα χρόνια προϋπηρεσίας αφενός γιατί ο μέντορας είναι ένας θεσμός που «θίγει» κυρίως τους νέους εκπαιδευτικούς – και δη αυτούς που βρίσκονται στα δύο πρώτα χρόνια της εισαγωγής τους στον εκπαιδευτικό χώρο – αφετέρου διότι εκείνο που ενδιέφερε ήταν να αποτυπωθούν γνώμες εκπαιδευτικών που δεν έχουν ακόμα «φθαρεί» από την καθημερινότητα του επαγγέλματός τους και δε βρίσκονται κοντά στη συνταξιοδότηση ώστε να μην τους απασχολούν οι εξελίξεις στον επαγγελματικό τους χώρο. Έτσι, ως προς αυτό το θέμα, η δειγματοληψία υπήρξε σκόπιμη: από τους δέκα συνεντευξιαζόμενους οι εννέα έχουν μέχρι δέκα χρόνια υπηρεσίας και ένας μόνο – ο οποίος, μάλιστα, επιλέχθηκε για την πιλοτική έρευνα – έχει είκοσι τρία χρόνια. Συγκεκριμένα, το δείγμα περιλαμβάνει τέσσερα άτομα με δέκα χρόνια υπηρεσίας, ένα άτομο με οχτώ χρόνια, ένα άτομο με πέντε χρόνια, δύο με τέσσερα χρόνια και ένα άτομο με τρία χρόνια.

Διοικητική εμπειρία: Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν από μηδαμινή ως ελάχιστη εμπειρία σε θέσεις διοικητικές. Αυτό, βέβαια, ήταν αναμενόμενο, καθώς συνήθως σε διευθυντικές θέσεις επιλέγονται εκπαιδευτικοί με βαθμό Α', που προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται στην τρίτη δεκαετία της καριέρας του – ή να έχουν γνωριμίες, όπως σχολιάζουν με χιούμορ κάποιοι εκπαιδευτικοί: *Άνευ διοικητικής εμπειρίας λόγω ελλείψεως βύσματος. (γέλια!)* (Εκπαιδευτικός 6). Ωστόσο, τέσσερις από αυτούς έχουν υπηρετήσει σε διευθυντική θέση: οι δύο εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επειδή, όπως εξήγησαν, βρέθηκαν σε σχολεία μονοθέσια ή διθέσια ήταν «παλαιότερες» σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, ανέλαβαν καθήκοντα «προϊσταμένης» στο νηπιαγωγείο και στο διθέσιο σχολείο αντίστοιχα, μια θέση, η οποία, βέβαια, σημείωσαν έχει λιγότερες ευθύνες και

μικρότερες οικονομικές απολαβές σε σχέση με αυτή του διευθυντή. Ένας καθηγητής δήλωσε ότι υπήρξε υπεύθυνος του προγράμματος της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης στα σχολεία για το διάστημα από το 2004 – 5 ως το 2007 και όπως χαρακτηριστικά είπε: *Το αναφέρω γιατί η ΠΔΣ λειτουργούσε, τουλάχιστον τότε, ως ένα ξεχωριστό σχολείο με καθορισμό ωρολογίου προγράμματος, πρόσληψη ωρομισθίων εκπ/κών από τη σχολική μονάδα, συμβάσεις μεταφοράς των μαθητών κλπ. Ειδικά μέχρι το 2005 που η οικονομική διαχείριση του προγράμματος γινόταν σε επίπεδο σχολικής μονάδας, τα χρηματικά ποσά ήταν μεγάλα και απαιτούσαν ιδιαίτερη προσοχή. Ενδεικτικά, μόνο το ποσό της εκκαθάρισης του προγράμματος το 2005, ήταν 28.000 Ε. («μαζί τα φάγαμε» !γέλια!) (Εκπαιδευτικός 7).* Ένας καθηγητής υπηρέτησε σε θέση υποδιευθυντή για δύο χρόνια και ένα χρόνο σε θέση διευθυντή στο ίδιο σχολείο – σε επαγγελματικό λύκειο σε νησί – τα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας του, γιατί, όπως αναφέρει, δεν υπήρχε στο συγκεκριμένο σχολείο κάποιος με βαθμό Α΄ και ήταν όλοι ισότιμοι βαθμολογικά, οπότε ανέλαβε ο ίδιος μια και δεν υπήρξε ενδιαφέρον από τους υπόλοιπους συναδέλφους του. Τέλος, ο πιο παλιός εκπαιδευτικός από όλους αναφέρει ότι υπήρξε κάποτε διευθυντής για ένα εξάμηνο μέχρι να οριστεί νέος διευθυντής, σε ολιγοθέσιο σχολείο, γιατί ήταν ο πιο παλιός από τους υπόλοιπους συναδέλφους του αλλά, όπως σχολιάζει με χιούμορ: *Ήμουν σε ένα μικρό σχολείο στη... και επειδή ήμουν ο παλαιότερος ανέλαβα τη διεύθυνση, μέχρι να οριστεί καινούριος. Στη συνέχεια, όμως, οικειοθελώς, παραιτήθηκα, γιατί δεν μου άρεσε η όλη κατάσταση και ορίστηκε υπεύθυνος ο αμέσως παλαιότερος. Νομίζω την ήθελε περισσότερο! (γέλια) (πιλοτική).* Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η διοικητική εμπειρία των περισσότερων εκπαιδευτικών της έρευνάς μας ήταν είτε ευκαιριακή είτε ολιγόχρονη και πάντως όχι σε βάρος των διδακτικών τους καθηκόντων. Όλα, δηλαδή, τα χρόνια της υπηρεσίας τους υπήρξαν μάχιμοι εκπαιδευτικοί της σχολικής τάξης.

Κατηγορία 2^η: Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Υποκατηγορία 1^η: Χαρακτηριστικά του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών

Μετά τη διαμόρφωση του προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού της έρευνας, ακολούθησαν ερωτήσεις που αφορούσαν το επάγγελμά τους. Από την αρχή διαφάνηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους, το οποίο, μάλιστα, χαρακτηρίζουν ως λειτούργημα: *Το επάγγελμά μας δεν είναι ένα απλό επάγγελμα, αλλά λειτούργημα, καθώς, αν δε τη βρίσκαμε με αυτό, τώρα θα ήμασταν έγκλειστοι στην Αγία Ειρήνη (γέλια)! (Εκπαιδευτικός 6) ή πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός είναι λειτούργημα*

(Εκπαιδευτικός 8) *ή Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ή καλύτερα το λειτούργημα του εκπαιδευτικού [...]* (Εκπαιδευτικός 3). Μάλιστα, δε διστάζουν να αναφέρουν όλα τα προτερήματα του επαγγέλματός τους σε σχέση με άλλα επαγγέλματα: έτσι μιλούν για το ευέλικτο και προνομιούχο ωράριο, για τις διακοπές, για «καθαρή» δουλειά, χωρίς ξενύχτια αλλά και για ευχάριστη εργασία λόγω της επαφής με παιδιά – νεανικό κοινό, γεγονός το οποίο τους ανανεώνει αλλά και ενισχύει τη δημιουργικότητά τους: *Είναι πολύ δημιουργική [...]* (Εκπαιδευτικός 8) *ή [...]* *είναι ιδιαίτερα γοητευτικό, ενδιαφέρον [...]* (Εκπαιδευτικός 3) *ή Καταρχάς, πιστεύω ότι είναι ενδιαφέρουσα η δουλειά μου, γιατί αισθάνομαι ότι ανανεώνομαι από την επαφή μου με νέους ανθρώπους. [...]* *Είναι επίσης μια καθαρή δουλειά, δε λερώνεσαι και δεν έχει ξενύχτια. Άλλωστε, πάντα ήθελα μια πνευματική δουλειά όχι χειρωνακτική (πilotική) ή Συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα είναι πιο εύκολο, λόγω ωραρίου, διακοπών και φυσικά είναι ενδιαφέρουσα, γιατί έχεις να κάνεις με νέο κόσμο* (Εκπαιδευτικός 5) *ή Είναι ενδιαφέρον. Εγώ επειδή δεν έχω οργανική θέση - και για οικογενειακούς λόγους παίρνω αποσπάσεις και ακολουθώ τον άνδρα μου – αλλάζω τάξεις και σχολεία κάθε χρόνο. Αυτό είναι καλό και κακό. Καλό, γιατί δε βαριέμαι [...]* (Εκπαιδευτικός 4).

Ωστόσο, παρά τα διαφαινόμενα θετικά τους συναισθήματα και τους θετικούς χαρακτηρισμούς, δε διστάζουν να αναφέρουν και κάποια «αρνητικά» χαρακτηριστικά του επαγγέλματός τους, όπως πολύπλοκο, απαιτητικό, δύσκολο, κουραστικό, πολυσύνθετο, με αυξημένο φόρτο εργασίας εντός και εκτός σχολείου: *Είναι και απαιτητικό, ειδικά αν έχεις υψηλό επίπεδο μαθητών, γιατί, αν δεν έχεις τότε απλώς διεκπεραιώνεις* (Εκπαιδευτικός 8) *ή απαιτητικό, δύσκολο και κυρίως πολυσύνθετο* (Εκπαιδευτικός 3) *ή Ωστόσο είναι και δύσκολο και απαιτητικό [...]* (Εκπαιδευτικός 5) *ή Μερικές φορές, είναι δύσκολη [...]* (πilotική) *ή Πολυσύνθετο και απαιτητικό, καθώς ο ρόλος του είναι πολλαπλός: μεταδότης γνώσης – παιδαγωγός – φύλακας* (Εκπαιδευτικός 2) *ή Το επάγγελμα του νηπιαγωγού είναι ιδιαίτερα απαιτητικό λόγω της ηλικίας των παιδιών και των αυξημένων αναγκών τους [...]* *Μπορείτε, νομίζω να αντιληφθείτε, τον πολυδιάστατο ρόλο μας* (Εκπαιδευτικός 9) *ή Εννοώ ότι ο φόρτος διδακτικών και εξωδιδακτικών [...]* (Εκπαιδευτικός 7) *ή Τώρα άλλα προβλήματα που καθιστούν απαιτητικό το επάγγελμά μου [...]* (Εκπαιδευτικός 4).

Πάντως, απαραίτητη προϋπόθεση, για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του επαγγέλματός του, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αγάπη γι αυτό: [...] *αν δε τη*

«βρίσκουμε» με αυτό [...] (Εκπαιδευτικός 6) ή *Πρώτα από όλα, είναι ενδιαφέρον, αν το αγαπάς δηλαδή* (Εκπαιδευτικός 8).

Υποκατηγορία 2^η: Καθήκοντα των εκπαιδευτικών.

Με βάση τις απαντήσεις αυτής της ερώτησης προκύπτει ότι τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών – και ίσως αντίθετα από ό,τι φαντάζεται κανείς – είναι πολλαπλά και δεν εξαντλούνται απλώς στη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου, αλλά καλύπτουν και άλλους τομείς, όπως: διοικητικά θέματα, παιδαγωγικά, ψυχολογικά και θέματα πιο πρακτικά, όπως η ασφάλεια των μαθητών στο σχολείο ή διόρθωση γραπτών διαγωνισμάτων και η προετοιμασία του εκπαιδευτικού εκτός σχολικού ωραρίου. Από όλα αυτά τα καθήκοντα, το διοικητικό μέρος είναι εκείνο που τους απωθεί περισσότερο, ενώ αυξημένο είναι το ενδιαφέρον τους για τα υπόλοιπα θέματα, με βασικότερα τα παιδαγωγικά και τα ψυχολογικά.

Το λειτούργημα του εκπαιδευτικού έχει τέσσερις «όψεις»: Το διδακτικό έργο (αχ αυτή η ύλη που πρέπει να βγει...), το παιδαγωγικό έργο που είναι ίσως και το σημαντικότερο, το διοικητικό έργο (π.χ. να περνάει τις απουσίες των μαθητών και να ενημερώνει τους κηδεμόνες γι' αυτές, μισθοδοσία, τήρηση πρακτικών του Συλλόγου Διδασκόντων, πρωτόκολλο εισερχομένων εγγράφων κτλ.), και οι εφημερίες κατά τα διαλείμματα, ώστε να προσέχει τη σωματική ακεραιότητα των μαθητών (Εκπαιδευτικός 3) ή Επίσης, έχω να πω ότι υπάρχει και ένα μέρος της δουλειάς μας, το διοικητικό, το οποίο, προσωπικά, θεωρώ πολύ βαρετό! (Εκπαιδευτικός 8) ή Η εργασία του εκπαιδευτικού, λόγω της φύσης του επαγγέλματος και όπως είναι γνωστό, δεν περιορίζεται μόνο στα διδακτικά του καθήκοντα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός, μεταξύ άλλων, είναι υποχρεωμένος —χωρίς αυτό να σημαίνει απροθυμία— να αναλάβει και καθήκοντα όπως η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (τμήμα, τάξη, μαθητές, συνάδελφοι, διεύθυνση, γονείς κ.λπ.), συμπεριλαμβανομένων εδώ και των καθημερινών γραφειοκρατικών εργασιών που έχει ως δημόσιος υπάλληλος και, δη, σε σχολείο. Δυστυχώς, όμως, συχνά όλες αυτές οι γραφειοκρατικές εργασίες γίνονται σε βάρος του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου, καθώς «τρώνε» ανατιολόγητα πολύ χρόνο από τον εκπαιδευτικό (Εκπαιδευτικός 10) ή Τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού, μπορούμε, χονδρικά, να τα χωρίσουμε σε δύο κατηγορίες: τα διδακτικά και τα εξωδιδακτικά, όπως διάβασμα στο σπίτι, διόρθωση γραπτών. Μια τρίτη κατηγορία, εξίσου σημαντική που αγκαλιάζει, ουσιαστικά τις άλλες δύο, είναι ο παιδαγωγικός ρόλος μας κάτι που - εκ των πραγμάτων - πολλές φορές δεν του δίνουμε τη σημασία που πρέπει. Εννοώ ότι ο

φόρτος διδακτικών και εξωδιδακτικών, πολλές φορές δεν μας αφήνει χρόνο να ασχοληθούμε με το παιδαγωγικό κομμάτι (Εκπαιδευτικός 7) ή Έχεις πολλές ευθύνες: ασφάλεια μαθητών, διαχείριση τάξης και διαμόρφωση χαρακτήρα (Εκπαιδευτικός 5) ή [...] Καλούμαστε να παράξουμε και παιδαγωγικό έργο [...] Σε περίπτωση δε που ασκούμε και διοικητικά καθήκοντα οι απαιτήσεις αυξάνονται και ο εργασιακός φόρτος είναι μεγάλος, διότι δεν απαλλασσόμαστε από το διδακτικό έργο, ούτε με τα χρόνια μειώνονται και οι ώρες εργασίας μας, οι οποίες είναι σε εβδομαδιαία βάση 23 (Εκπαιδευτικός 9) ή Πρώτιστο καθήκον του εκπαιδευτικού θεωρώ ότι είναι πως πρέπει να επικοινωνήσει με τα παιδιά και να τα κάνει, αν μπορεί βέβαια, να αποβάλουν την απέχθειά τους για οτιδήποτε έχει σχέση με το σχολείο. Κατόπιν, έρχεται η σειρά της διάλεξης και της παρουσίασης του μαθήματος, τα σχέδια μαθήματος, τα φύλλα εργασίας, τα τεστ αξιολόγησης και όλα τα συναφή (Εκπαιδευτικός 6) ή Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνδυάζουν επιστημονική κατάρτιση με παιδαγωγικές γνώσεις, για να μην πω και γνώσεις ψυχολόγου! Συγχρόνως καλούμαστε καθημερινά να διεκπεραιώσουμε μια σειρά από διοικητικές εργασίες οι οποίες και χρονοβόρες είναι και φυσικά δεν τις γνωρίζουμε πάντα. Πχ απουσίες, πρακτικό, πρωτόκολλο και άλλα (Εκπαιδευτικός 2).

Υποκατηγορία 3^η: Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του έργου τους

Η υποενότητα αυτή αποδείχτηκε ιδιαίτερα πλούσια σε υλικό. Τα υποκείμενα της έρευνας δε δίστασαν, καθώς ανέλυαν τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματός τους και περιέγραφαν τις αρμοδιότητες τους, να αναφερθούν και στις δυσκολίες που καθημερινά αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του έργου τους. Οι δυσκολίες που καταγράφονται ποικίλλουν μεν αλλά εστιάζονται, κατά βάση, σε θέματα παιδαγωγικής φύσεως, διδακτικής και εργασιακής. Για παράδειγμα, μιλούν για δυσκολία στη διαχείριση τάξης, ιδίως, όταν υπάρχουν μεγάλες γνωστικές και κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών ή έχουν να αντιμετωπίσουν μαθητές με μαθησιακά προβλήματα/ προβλήματα συμπεριφοράς, οπότε αντιμετωπίζουν, ανάλογα, προβλήματα τόσο στην επιβολή πειθαρχίας όσο και στην ένταξη όλων των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Μιλούν, ακόμα, για τον «αγώνα» τους να αγαπήσουν τα παιδιά το σχολείο, για την ευθύνη τους αναφορικά με την ασφάλεια των μαθητών στις εφημερίες τους, που, πολλές φορές, τους αγχώνει, για θέματα πρακτικά, όπως η συχνή έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής που

δυσχεραίνει το έργο τους, για τις σχέσεις με το διευθυντή/διευθύντρια και τους υπόλοιπους συναδέλφους τους και για την απαξίωση του επαγγέλματός τους από την κοινωνία. Ειδικά, αυτό το τελευταίο το σχολιάζουν, συχνά, με χιούμορ, αν και φαίνεται να είναι γνώστες των αρνητικών σχολίων που διατυπώνονται εκτός σχολείου για τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που είτε τους θυμώνει είτε τους απογοητεύει.

[...] και έχουμε συχνά και την κοινωνία εναντίον μας...άχρηστοι εκπαιδευτικοί, που όλο κάθεστε! Έτσι, δε λένε; (γέλια!) (Εκπαιδευτικός 2) **ή** Μερικές φορές, είναι δύσκολη και αυτό οφείλεται σε παιδιά που δεν μπορούν να προσαρμοστούν σε περιβάλλον καλών μαθητών. Ίσως θα μπορούσα να τα πείσω να συμμετέχουν περισσότερο, αν τα έβαζα σε μία τάξη μέτριου επιπέδου, χωρίς άριστους μαθητές [...]

*Επίσης, πρέπει να συνεργάζομαι με συναδέλφους, που πιθανόν να μην ταιριάζω ούτε στο χαρακτήρα ούτε στις απόψεις. Τέλος, άλλο πρόβλημα - στο παρελθόν, κυρίως, το αντιμετώπισα – είναι οι περίεργοι διευθυντές, περίεργοι σε εισαγωγικά. Δηλαδή είτε με αυταρχικές απόψεις ή τελείως ανοργάνωτους και αδιάφορους. Τα δύο άκρα! Αυτό με δυσκόλεψε! (πυλοτική) **ή** Κάθε χρόνο και χειρότερα. Ίσως φταίει η γενικότερη κατάσταση, οικονομική ή ότι το επάγγελμά μας είναι ήδη απαξιωμένο, άχρηστοι εκπαιδευτικοί, δημόσιοι υπάλληλοι, εμείς σας πληρώνουμε και άλλα τέτοια, που νομίζω ότι τα παιδιά ακούν στο σπίτι. Πάντως τα παιδιά θεωρούν δεδομένα κάποια πράγματα, τα απαξιώνουν όλα, δε σέβονται και ούτε έχουν μάθει να σκέφτονται .[...]*

*Τώρα άλλα προβλήματα που καθιστούν απαιτητικό το επάγγελμά μου, εκτός των παιδιών, είναι η υποχρέωση να συνεργαστείς με συναδέλφους και με διευθυντή που μπορεί να είναι περίεργοι ή τέλος πάντων, να μην ταιριάζετε.[...] Να είναι, ας πούμε, πιο συντηρητικοί οι άλλοι από σένα ή πιο παραδοσιακοί...αυτό εννοώ περίεργοι!(Εκπαιδευτικός 4) **ή** Αν, όμως, σου τύχει τάξη με χαμηλό γνωστικό επίπεδο, με ζωντανούς μαθητές και μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, τότε θα έχεις προβλήματα, γιατί προσπαθείς να κάνεις τη δουλειά σου, όσο πιο καλά μπορείς, αλλά οι συνθήκες είναι αντίζοες. [...]*

*Επίσης, στο δημοτικό τα παιδιά είναι ανώριμα και – πώς να το πω – υπάρχει ασυνείδητη βία. Δηλαδή μπορεί να κάνουν κακό σε ένα συμμαθητή τους, χωρίς να το καταλάβουν. Οπότε, η ασφάλεια είναι μεγάλο πρόβλημα. Εμένα, δηλαδή, με αγχώνει πάρα πολύ η εφημερία, γιατί φοβάμαι (Εκπαιδευτικός 5) **ή** [...]*

Οι ευθύνες που μας αναλογούν είναι κατά κοινή ομολογία τεράστιες, καθώς είμαστε εμείς αποκλειστικά υπεύθυνοι για όλα τα κακώς κείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του συστήματος συνολικά. Για όλα φταίνε οι εκπαιδευτικοί. Για το γεγονός ότι δε μαθαίνουν τα παιδιά, για τις

ανεπαρκείς υποδομές, για τη διαιώνιση της παραπαιδείας και δε συμμαζεύεται (Εκπαιδευτικός 6) ή [...] Επίσης, υπάρχουν και πρακτικά ζητήματα, τα οποία – όσο και αν φαίνεται αστείο – στη σημερινή εποχή, πλέον, δεν είναι: για παράδειγμα, αν δεν υπάρχει πετρέλαιο και δεν έχεις λεφτά ούτε για τα αναγκαία ως σχολείο, τότε τι δημιουργικότητα; (Εκπαιδευτικός 8) ή Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε στη σχολική καθημερινότητά μας είναι πολλές και αφορούν, κυρίως, τη διαχείριση της προσχολικής τάξης. Τα παιδιά είναι πολύ μικρά ηλικιακά, τα επίπεδα θορύβου είναι πολύ υψηλά και οι μεταξύ τους συγκρούσεις πολύ συχνές. Επιπρόσθετα, καλούμαστε να παράξουμε και παιδαγωγικό έργο, διότι το νηπιαγωγείο δεν είναι παιδοφυλακτήριο, όπως νομίζουν μερικοί, αλλά βαθμίδα εκπαίδευσης με αναλυτικό πρόγραμμα, γνωστικά αντικείμενα και μαθησιακούς στόχους (Εκπαιδευτικός 9).

Υποκατηγορία 4^η: Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί.

Αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, οι πιο «παλιοί» από αυτούς που συμμετείχαν στην έρευνα – για παράδειγμα, όσοι είχαν από πέντε χρόνια και πάνω – ανακάλεσαν στη μνήμη τους τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι ίδιοι τα πρώτα χρόνια του διορισμού τους στα σχολεία, ενώ οι πιο νέοι – μέχρι πέντε χρόνια – ουσιαστικά «εξομολογήθηκαν» τις δυσκολίες που, σε γενικές γραμμές, αντιμετωπίζουν στα σχολεία της οργανικής τους θέσης. Με βάση, λοιπόν, τις απαντήσεις τους οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, σε ένα πρώτο επίπεδο, φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που αφορούν γενικά όλους τους εκπαιδευτικούς – όπως αυτά παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη υποενότητα – αλλά τα βιώνουν με μεγαλύτερη ένταση σε σχέση με τους παλαιότερους και πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρεται και η Εκπαιδευτικός 6: *Δεδομένων όλων των παραπάνω, προκύπτουν κατά αναλογία και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο νεοδιόριστος. [...] θα ανακουφίζει το νέο συνάδελφο στους καθημερινούς πονοκεφάλους που ανακύπτουν.*

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, όμως – και ίσως και πιο βασικό – οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί καλούνται να υπερκεράσουν μια σειρά από εμπόδια, τα οποία καθιστούν ακόμα πιο απαιτητική και κοπιώδη διαδικασία την προσαρμογή τους στο επάγγελμα. Ένα πρώτο εμπόδιο είναι η διαφορά μεταξύ θεωρίας και πράξης, όπως αναφέρουν, που τους αναγκάζει να προσγειωθούν απότομα στην πραγματικότητα. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στο χώρο της εκπαίδευσης φορτωμένοι όνειρα, οράματα, ιδανικά. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης έχουν συμμετάσχει σε μαθήματα πρακτικής εξειδίκευσης ως φοιτητές κατά τη διάρκεια των Πανεπιστημιακών τους σπουδών. Ωστόσο, η επαφή με την πραγματικότητα, γρήγορα τους απογοητεύει, καθώς βλέπουν ότι η αντίληψή τους για τον χώρο της εκπαίδευσης ήταν τελικά εξιδανικευμένη και ότι οι θεωρητικές τους γνώσεις είτε δε μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη είτε δε μπορούν να τους βοηθήσουν σε ρεαλιστικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη. *Ο νέος συνάδελφος έρχεται με καινούριες ιδέες, με όραμα, διάθεση να αλλάξει την κατάσταση και να προσφέρει. [...] Καθετί νέο δύσκολο γίνεται αποδεκτό, πόσο μάλλον στον ευαίσθητο τομέα της παιδείας. (Εκπαιδευτικός 6) ή Πρώτα από όλα, υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ πανεπιστημίου και σχολείου. Μπορεί να κάνουμε και πρακτική, όσο είμαστε φοιτητές, αλλά – να το πω έτσι – καμία σχέση. Οι θεωρίες είναι πιο περίπλοκες και δεν εφαρμόζονται στην πράξη (Εκπαιδευτικός 5) ή Πολύ γρήγορα αντιλαμβάνεται ότι η θεωρία απέχει πολύ από την πράξη και προσπαθεί να βρει τρόπους να «επιβιώσει» (Εκπαιδευτικός 9) ή Ευτυχώς στον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ είχα διαβάσει αρκετά θεωρητικά στοιχεία. Αλλά η πράξη συνήθως απέχει από τις θεωρίες (Εκπαιδευτικός 3).*

Μάλιστα, σε συνάφεια με όλα τα παραπάνω, όπως καταγγέλλουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί να διαθέτουν πείρα σχολικής τάξης, λόγω της προηγούμενης – και πολλές φορές πολύχρονης – εργασίας τους στον ιδιωτικό τομέα (φροντιστήρια/ιδιωτικά σχολεία) ωστόσο «η τάξη του σχολείου δεν έχει καμία σχέση με του φροντιστηρίου». [...] *η φροντιστηριακή διδασκαλία διαφέρει πολύ (πilotική) ή Είχα δουλέψει σε φροντιστήριο, αλλά δεν είναι το ίδιο! άλλο 5 παιδιά και δέκα και άλλο 25 σε μια τάξη (Εκπαιδευτικός 4).*

Άλλο πρόβλημα που επεσήμαναν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είναι οι σχέσεις τους με το σύλλογο του σχολείου τους και κυρίως, η αντιμετώπισή τους από τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς ή/και από το διευθυντή του σχολείου. Οι νέοι εκπαιδευτικοί πέφτουν συχνά θύματα εκμετάλλευσης, αντιμετωπίζονται με ρατσισμό και απαξίωση από τους παλαιότερους συναδέλφους τους, οι οποίοι, πολύ σπάνια, αναλαμβάνουν να τους στηρίξουν, ώστε να διευκολύνουν την ένταξή τους στον εκπαιδευτικό χώρο εν γένει και στο συγκεκριμένο σχολικό οργανισμό. Έννοιες όπως αλληλεγγύη, συναδελφικότητα, αλληλοϋποστήριξη απουσιάζουν' οι νέοι εκπαιδευτικοί – αν και άπειροι – αναλαμβάνουν, συνήθως, τα πιο απαιτητικά τμήματα, τους «φορτώνουν» με τα περισσότερα διδακτικά αντικείμενα, κάνουν τις

περισσότερες διοικητικές δουλειές στο σχολείο τους, παρόλο που δεν τις γνωρίζουν καν, αγνοούν τα βασικά τους δικαιώματα, γι αυτό και τους εκμεταλλεύονται ως προς το ωράριο ή τις άδειες, η άποψή τους πολύ σπάνια λαμβάνεται υπόψη, ενώ, πολλές φορές, ντρέπονται να μιλήσουν και να εκφράσουν τις ανησυχίες τους στο σύλλογο διδασκόντων, καθώς η αποτυχία τους να διαχειριστούν κάποια σχολική τάξη, χρεώνεται σε αυτούς και στην απειρία τους. Τελικά, αφήνονται μόνοι να παλέψουν για να επιβιώσουν, καθώς η επικρατούσα άποψη των παλιών είναι: «θα μάθουν και αυτοί με τα χρόνια, όπως μάθαμε και εμείς».

Παραδείγματα: [...] άγνοια νομοθεσίας, υποχρεώσεων και δικαιωμάτων του. Ειδικά, όσον αφορά το τελευταίο, τα πρώτα χρόνια ο νέος εκπαιδευτικός είναι απλώς το «θύμα». Κάνει τα πάντα στο σχολείο, δεν ξέρει τις άδειές του, παίρνει τα «δύσκολα» τμήματα – αντικείμενα και με όλα αυτά πρέπει να επιβιώσει. Και αντιμετωπίζει και το ρατσισμό από τους παλιούς. Τι εννοώ; Ε να μωρέ, ότι, όπως εμείς δουλεύαμε στα νιάτα μας, τώρα θα τα κάνεις όλα εσύ και δεν πρέπει να μιλάς αλλά δεν έχεις και πείρα. Συχνά, μάλιστα, είναι ντροπή ένας νέος να πει ότι έχει πρόβλημα με ένα τμήμα! Θα πέσουν όλοι να τον φάνε! Δεν υπάρχει αλληλεγγύη. Εγώ έτσι νομίζω. (Εκπαιδευτικός 2) ή Άλλο πρόβλημα, είναι ότι δεν ήξερα τα δικαιώματά μου και έτσι έπεφτα θύμα εκμετάλλευσης ως προς το πρόγραμμα ή τις άδειες μου. Επίσης, επειδή δούλεψα καιρό ως αναπληρωτής, αντιμετώπισα ρατσισμό από μόνιμους. Με έβαζαν σε δεύτερη μοίρα και έτσι έπαιρνα πάντα τα χειρότερα τμήματα, τα μαθήματα που αυτοί δεν ήθελαν, με όριζαν υπεύθυνο σε δύσκολα τμήματα (πilotική) ή Εννοώ δε μπορούσα να έχω απαιτήσεις, όπως, για παράδειγμα, οι πιο παλιοί που έφτιαχναν το πρόγραμμα, όπως ήθελαν. [...] Τις περισσότερες φορές οι μεγαλύτεροι κάνουν κλίκα και θεωρούν δεδομένα κάποια πράγματα, όπως, για παράδειγμα, το ωράριο ή τα αντικείμενα που θα πάρουν [...] Για παράδειγμα, ένας νέος, στο σύλλογο του σχολείου του, δεν είναι εύκολο να πει αν έχει πρόβλημα πειθαρχίας με ένα τμήμα, ειδικά, αν έχει μόνο αυτός. Ξέρετε γιατί; Γιατί θα τον θεωρήσουν υπεύθυνο, ότι είναι, ας πούμε, ανίκανος, αδύναμος. Δε θα σκεφτούν, ας πούμε, «άντε να τον βοηθήσουμε». Άντε καμιά συμβουλή και άμα. Και το πρόβλημα διαιωνίζεται. [...] Και σε κάθε σύλλογο υπάρχει τάση εκμετάλλευσης του νέου ως προς όλα: αντικείμενα, καθήκοντα, πρόγραμμα (Εκπαιδευτικός 4) ή Ύστερα, όταν είσαι νέος, οι άλλοι δάσκαλοι, οι παλιοί, σου δίνουν τις πιο δύσκολες τάξεις και δουλεύεις και πιο πολλές ώρες από αυτούς. Δεν υπάρχει ισοτιμία, γιατί οι παλιοί κάνουν ό,τι θέλουν. Αυτός είναι άγραφος νόμος σε κάθε

σχολείο. Άσε που σε έχουν ως «το παιδί για όλα τα θελήματα»! Για παράδειγμα, ο Διευθυντής, αν θέλει κάτι, μια φωτοτυπία, δε θα πει έναν παλιό, αλλά σε σένα (Εκπαιδευτικός 5) ή Η συναδελφικότητα, η αλληλεγγύη, η αποδοχή πάει περίπατο, μαζί μάλιστα πολλές φορές με τις προσδοκίες και τα όνειρα του νεοδιόριστου. [...] Ζητήματα όπως η πιστή ή μη εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, η διάθεση για ευελιξία και τυχόν τροποποίησή τους, τα θέματα των προαγωγικών εξετάσεων και τόσα άλλα αποτελούν αγκάθια στις σχέσεις των συναδέλφων της ίδιας ειδικότητας. (Εκπαιδευτικός 6) ή Αντιμετώπισα, επίσης, το ρατσισμό και την απαξίωση από τους παλιούς συναδέλφους: δεν μας αντιμετωπίζουν ως ισότιμους οι παλιοί και πάντα μας δίνουν τα αντικείμενα που θέλουν. Για αυτό είπα και πριν: μου δώσανε. [...] Α! και τώρα που το σκέφτομαι – δεν ξέρω, βέβαια, αν είναι σχετικό – ως νέοι εκπαιδευτικοί δεν είχαμε την υποστήριξη της ΕΛΜΕ. Το συνδικαλιστικό μας όργανο, δηλαδή, μας «έδιωχνε» και ως αναπληρωτές αλλά και ως νεοδιόριστους. Αυτό σου δημιουργεί μεγάλη απογοήτευση, γιατί νιώθεις ότι δεν ανήκεις στο σχολείο και είναι αυτές οι διακρίσεις που λέγαμε εις βάρος των νέων από τους παλιούς (Εκπαιδευτικός 8) ή Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός καλείται να κολυμπήσει στα βαθιά νερά της εκπαίδευσης, χωρίς σωσίβιο (Εκπαιδευτικός 9) ή Ε, λοιπόν, αν θέλετε τη γνώμη, την πρώτη τριετία, ένας εκπαιδευτικός καταλήγει να τα κάνει όλα μόνος του (Εκπαιδευτικός 10).

Επιπλέον, τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς φαίνεται να τους προβληματίζει η διδακτική, παιδαγωγική και διοικητική τους επάρκεια. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται ανασφαλείς ως προς τα παιδαγωγικά, καθώς οι περισσότεροι δηλώνουν ότι το πρόγραμμα σπουδών της πανεπιστημιακής σχολής τους δε συμπεριλαμβάνει, συνήθως, παιδαγωγικά μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας νιώθουν ανασφαλείς με την επιβολή πειθαρχίας στη τάξη αφενός διότι, όπως υποστηρίζουν διορίζονται συνήθως αρκετά νέοι και είναι εύκολο τα παιδιά «να τους πάρουν τον αέρα» αφετέρου διότι οι πανεπιστημιακές παιδαγωγικές τους γνώσεις αποδεικνύονται ανεφάρμοστες. Ως προς τη διδακτική επάρκεια, οι εκπαιδευτικοί δεν αμφισβητούν τις γνώσεις τους αλλά πιο πολύ τον τρόπο διδασκαλίας τους. Ενδεικτικά, θεωρούν ότι στερούνται ποικιλίας διδακτικών μεθόδων, ότι δυσκολεύονται να εφαρμόσουν καινοτομίες στη διδασκαλία τους, πολλές φορές δεν ξέρουν πώς να εντάξουν όλους τους μαθητές στη διδασκαλία – και ειδικά αυτούς με μαθησιακά προβλήματα. Οι καθηγητές, πάλι, επειδή συχνά διδάσκουν πολλαπλά αντικείμενα πέρα από τα αμιγή της ειδικότητάς τους, αγωνιούν

και για το πώς θα ανταποκριθούν στις γνωστικές ανάγκες των μαθητών τους και ιδιαίτερα οι καθηγητές του Λυκείου, όπου συχνά, αναλαμβάνουν τη διδασκαλία μαθημάτων πανελλαδικώς εξεταζομένων, που πολύ πιθανό να μην έχουν καν διδάξει. Ως προς τα διοικητικά καθήκοντα, πάντως, νιώθουν τελείως ανεπαρκείς: μάλιστα, οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι μέχρι να διοριστούν δεν γνώριζαν καν ότι θα έπρεπε να αναλάβουν και εργασίες γραφειοκρατικού χαρακτήρα στα σχολεία.

Σχετικά παραθέματα: *Το δεύτερο άγχος μου είχε να κάνει με τη γνωστική και διδακτική μου επάρκεια και τη διαχείριση της τάξης. Η σχολή που τελείωσα δεν είχε μαθήματα ούτε παιδαγωγικής ούτε διδακτικής. [...] Εκτός όμως αυτών είχα να αντιμετωπίσω και μια σειρά θεμάτων που ούτε φανταζόμουν τη δυσκολία τους. Λέξεις όπως σύλλογος καθηγητών, πρωτόκολλο, βιβλία φοίτησης, νόμοι, διεκπεραίωση εγγράφων μου δημιούργησαν μεγάλο άγχος (Εκπαιδευτικός 3) ή Τώρα, αναφορικά με το διδακτικό μου αντικείμενο, εγώ, επειδή μπήκα στο δημόσιο, μετά από σειρά ετών στα φροντιστήρια, είχα μια άνεση. Ωστόσο μου έλειπαν τρόποι διδασκαλίας, γιατί η φροντιστηριακή διδασκαλία διαφέρει πολύ. Επίσης, μου έλειπε η θεωρητική κατάρτιση στα παιδαγωγικά, γι αυτό και πιο πολύ έκανα μετωπική διδασκαλία (πilotική) ή Ένιωθα μεγάλη ανασφάλεια, πάντως. [...] Τελικά, νομίζω, ότι η πρώτη χρονιά είναι πάντα διερευνητική – πιο πολύ προσαρμόζεσαι και περνάει έτσι. Αυτό ακούγεται τραγικό, αν σκεφτούμε ότι διδάσκουμε σε παιδιά και το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος μας, αλλά είναι η αλήθεια. Δε μπορείς να περιμένεις πολλά από κάποιον νεοδιόριστο, από τη στιγμή που δεν τον επιμορφώνει κανείς ούτε τον στηρίζει. [...] Εγώ, ας πούμε, δε διδάχθηκα ούτε ένα παιδαγωγικό μάθημα, παρόλο που γράφω ότι έχω παιδαγωγική επάρκεια. Θεωρείται αυτονόητο (Εκπαιδευτικός 4) ή Στην αρχή, δυσκολεύεσαι να επιβληθείς στην τάξη και να μεταδόσεις γνώση και να εφαρμόσεις καινοτομίες. Αυτό είναι κάτι που το βρίσκεις με τα χρόνια, με την εμπειρία, δε μπορείς κατευθείαν. Τα πρώτα χρόνια, λοιπόν, ψάχνεσαι. [...] Και τώρα που το σκέφτομαι, επειδή, εμείς οι δάσκαλοι διοριζόμαστε πολλοί νέοι, έχουμε και τα φόβο μήπως τα παιδιά μας πάρουν τον αέρα. Είναι φυσιολογικό να συμβεί, γιατί είσαι πολύ νέος (Εκπαιδευτικός 5) ή Χονδρικά, η διδακτική επάρκεια ας πούμε ότι υπάρχει, αν και η εμπειρία παίζει μεγάλο ρόλο [...] Στο θέμα των εξωδιδακτικών υποχρεώσεων, έχει μαύρα μεσάνυχτα (δικαιολογημένα). Αυτά, δεν αφορούν, μόνο τις εφημερίες ή, ξέρω γω, την καταχώρηση απουσιών. Σ' ένα μικρό σχολείο - που κατά πάσα πιθανότητα θα διοριστεί - που δεν έχει Γραμματέα, θα (πρέπει να) μάθει τι είναι «αλληλογραφία», «πρωτόκολλο»,*

«γράψιμο πρακτικού», «οδοιπορικά εκπ/κών», «Δελτίο Κίνησης Εκπ/κών» κοκ Το θέμα της παιδαγωγικής επάρκειας είναι πονεμένη ιστορία και αποκλειστική ευθύνη του Υπουργείου. Υπάρχουν ειδικότητες που δεν έχουν ούτε ένα μάθημα παιδαγωγικής στο πρόγραμμα σπουδών τους... (Εκπαιδευτικός 7) ή Εγώ, όταν πρωτοπήκα στην τάξη, ένιωσα ένα μούδιασμα, ένα σφίξιμο να το πω; άγχος τέλος πάντων πώς θα χειριστώ τα παιδιά! Αν θα βρω, καταρχάς, τρόπους επικοινωνίας και βέβαια, αν θα είμαι επαρκής διδακτικά, διότι κατευθείαν ανέλαβα ή μάλλον μου δώσανε κατεύθυνση – κοινώς μαθήματα που δεν είχα ξαναδιδάξει. [...] Αλλά στο θέμα της διδακτικής είχα θέματα. Πιστεύω, μάλιστα, ότι ο πρώτος χρόνος πέρασε έτσι... (Εκπαιδευτικός 8) ή Από 'κεί και πέρα, τα γνωστικά αντικείμενα που αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός, όπως είναι φυσικό, χρειάζεται κάποιο διάστημα ώστε να γίνει απόκτημά του που θα μεταφέρει στους μαθητές — εκτός βέβαια κι αν έχει φάει τα νιάτα σε ιδιαίτερα και φροντιστήρια (γέλια!) (Εκπαιδευτικός 10).

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφάνηκε και μια άλλη δεξαμενή προβλημάτων – απρόσμενη ίσως. Εκτός από τα θέματα που σχετίζονται αμιγώς με το επάγγελμά τους και τον εργασιακό τους χώρο, υπάρχουν και ζητήματα πρακτικής φύσης που πιθανόν δε γίνονται αντιληπτά σε βάθος από τους εκτός του εκπαιδευτικού χώρου. Οι νεοδιοριστοί εκπαιδευτικοί διορίζονται τις περισσότερες φορές μακριά από τον μόνιμο τόπο κατοικίας, μακριά από την οικογένειά τους και μάλιστα, συνήθως, το μαθαίνουν τελευταία στιγμή, χωρίς να έχουν καν τον απαιτούμενο χρόνο να προετοιμαστούν πρακτικά. Η κατάσταση αυτή επιτείνεται στη σύγχρονη εποχή, όπως υποστηρίζουν, λόγω της υπάρχουσας οικονομικής κρίσης, η οποία οδήγησε στην απώλεια μεγάλου μέρους του εισοδήματός τους. Άρα, οι νέοι εκπαιδευτικοί, εκτός του ότι καλούνται να προσαρμοστούν στα δεδομένα της τάξης, παράλληλα, παλεύουν να επιβιώσουν οικονομικά και ψυχολογικά σε έναν άγνωστο γι αυτούς τόπο και σε μια άγνωστη τοπική κοινωνία, γεγονός που ενισχύει τη συναισθηματική τους ανασφάλεια και θεωρούν ότι είναι λογικό να τους επηρεάζει στην άσκηση του επαγγέλματός τους.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα: Όταν πρωτοδιορίστηκα, αντιμετώπισα όλες τις δυσκολίες. Το πρώτο που με απασχόλησε ήταν η μετακίνησή μου από τον τόπο κατοικίας μου στις Κυκλάδες. Μια Παρασκευή του Σεπτεμβρίου 2002 μού ανακοίνωσαν τηλεφωνικά την τοποθέτησή μου και Δευτέρα έπρεπε να βρίσκομαι στο σχολείο. Απάνθρωπο! Όλα καινούργια. Και το κυριότερο! Πήρα τα πρώτα χρήματα τον

Δεκέμβριο! (Εκπαιδευτικός 3) ή Πρώτα από όλα ήμουν μακριά από το σπίτι μου και βίωνα μεγάλη οικονομική και συναισθηματική ανασφάλεια (Εκπαιδευτικός 4) ή Πάντως τώρα πια, με την οικονομική κρίση νομίζω ότι η δουλειά μας καταντάει αγγαρεία. Τι εννοώ; Ενώ θεωρητικά αγαπάς τη δουλειά σου και ok είναι ωραία η επαφή με τα νέα παιδιά, το γεγονός ότι αναγκάζεσαι να ζεις με 600 ευρώ μακριά από το σπίτι σου, σε αποκαρδιώνει και τελικά καταλήγεις να λες: εγώ θα σώσω τα πράγματα με τόσα λεφτά; και τελικά γίνεσαι δημόσιος υπάλληλος, ενώ πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός είναι λειτούργημα (Εκπαιδευτικός 8) ή Η πρώτη και βασική δυσκολία, κατά τη γνώμη μου, είναι η συνεχής μετακίνηση από περιφέρεια σε περιφέρεια. Αυτό δημιουργεί την πρόσθετη δυσκολία στην ένταξη σε ένα περιβάλλον που θα έχει συνέχεια και ανάπτυξη σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές, γονείς, αλλά και την κοινωνία όπου εντάσσεται το σχολείο (Εκπαιδευτικός 10).

Τέλος, κάποιες άλλες δυσκολίες που αναφέρονται από μερικούς εκπαιδευτικούς, είναι η «καταπίεση» που ένιωσαν, όταν αντιλήφθηκαν ότι θα έπρεπε να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους στα δεδομένα της επαγγελματικής τους ζωής. Για παράδειγμα, είπαν ότι έπρεπε να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στον τρόπο που θα μιλούσαν στους μαθητές ή στις απόψεις που θα εξέφραζαν μέσα στη τάξη, διότι μπορούσαν να προκύψουν άθελά τους παρεξηγήσεις και παρερμηνείες, κάτι που, για παράδειγμα δεν αντιμετώπισαν στο φροντιστήριο. Στην πιλοτική, δηλαδή, συνέντευξη ο εκπαιδευτικός τονίζει χαρακτηριστικά: *Πρώτα από όλα, είχα δυσκολία να ξεχάσω ότι είμαι άτομο με ελεύθερες απόψεις και έπρεπε να αρχίσω να περικόπτω κάποιες εκφράσεις προσωπικές. Κάποιες φορές που εκφραζόμουν ελεύθερα δημιουργούνταν παρεξηγήσεις, έπρεπε να λογοκρίνω τις λέξεις μου. Δε μπορείς να είσαι αυθόρμητος ή όπως στο παιδί σου, εκεί είσαι διαφορετικός. Ή ο τρόπος που πλησιάζεις τα παιδιά! Δεν πρέπει να δείχνεις μεγάλη οικειότητα, για να μην πάρουν πολύ θάρρος, κάτι που, για παράδειγμα, το έκανα στο φροντιστήριο, χωρίς παρεξηγήσεις. Πρέπει να βρεις το μέτρο. Δε μπορείς να νευριάζεις πολύ ή να γελάς πολύ και να προκαλείς υπερβολική ευφορία μέσα στην τάξη, γιατί μετά η κατάσταση ξεφεύγει. Παρόμοια και ο Εκπαιδευτικός 3: Ακόμη θυμάμαι πόσο προσεκτικός έπρεπε να είμαι [...] στη συμπεριφορά μου προς τους μαθητές.*

Υποκατηγορία 5^η: Η στάση των «παλιών εκπαιδευτικών».

Οι καταγεγραμμένες απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ανέδειξαν μια υποενότητα, που η αλήθεια είναι ότι δεν υπήρξε στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας.

Η υποενότητα αυτή αφορά τη στάση των παλιών εκπαιδευτικών κάθε σχολείου απέναντι στους νέους εκπαιδευτικούς. Οι παλιοί, λοιπόν, εκπαιδευτικοί «κατηγορούνται» από τους νεότερους συναδέλφους τους για απάθεια, αδιαφορία – στην καλύτερη των περιπτώσεων – και στη χειρότερη, για παγιωμένες και οπισθοδρομικές αντιλήψεις, που, πολλές φορές, θέτουν εμπόδια στην προσπάθεια ενός νέου εκπαιδευτικού να εφαρμόσει καινοτόμα προγράμματα και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι περιπτώσεις, δηλαδή, που οι παλιοί εκπαιδευτικοί ως πιο έμπειροι καθοδηγούν και στηρίζουν το νέο εκπαιδευτικό είναι σπάνιες: τις περισσότερες φορές επαναπαύονται στην «αυθεντία» τους και αρνούνται τόσο να συμβαδίσουν με τις εξελίξεις στο επάγγελμά τους όσο και να αποδεχτούν τους νέους τους συναδέλφους.

Σχετικά παραθέματα: *Μάλιστα, τώρα ειδικά που δεν είμαι νέος πιστεύω ότι είναι λανθασμένο να πιστεύεις ότι, επειδή πάλιωσες, έχεις φθάσει στο απόγειο της διδακτικής σου εμπειρίας – κατάρτισης. Και ο παλιός έχει πρόβλημα, όχι μόνο ο νέος. Η δουλειά μας είναι δύσκολη – πρέπει να ανανεωνόμαστε, αλλιώς μένουμε πίσω. Δεν συμφωνώ, δηλαδή, με την αυθεντία της – ας μου επιτραπεί ο νεολογισμός – «παλαιοποίησης» (πilotική) ή Ο νέος συνάδελφος έρχεται με καινούριες ιδέες, με όραμα, διάθεση να αλλάξει την κατάσταση και να προσφέρει. Δυστυχώς, όμως, προσκρούει σε παγιωμένες αντιλήψεις, τακτικές και αντιμετωπίζεται ρατσιστικά με την πρόφαση ότι χαλάει την πιάτσα (Εκπαιδευτικός 6) ή [...] οι παλιοί μπορεί να έχουν πείρα αλλά πολλές φορές μένουν πίσω στις εξελίξεις. Εδώ υπάρχουν συνάδερφοι που δεν ξέρουν να χρησιμοποιούν υπολογιστή και σήμερα μιλάμε για ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Εκπαιδευτικός 8) ή [...] πολλοί επαναπαύονται. Ειδικά, οι μεγαλύτεροι, μπορεί να έχουν μεν εμπειρία, αλλά οι περισσότεροι είναι προσκολλημένοι σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Φανταστείτε ότι πολλοί δεν ξέρουν πώς να χρησιμοποιήσουν ένα λάπτοπ (Εκπαιδευτικός 4).*

Υποκατηγορία 6^η: Διαφορά μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είτε ανήκουν στην πρωτοβάθμια είτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε γενικές γραμμές έδωσαν κοινές απαντήσεις: ωστόσο, μέσα από τις απαντήσεις αυτές αναδείχτηκαν και ορισμένες «λεπτές» διαφορές μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να εστιάζουν περισσότερο σε θέματα επιβολής πειθαρχίας στα παιδιά, σε θέματα σωματικής ασφάλειας, ενώ δεν τους απασχολούν

τα διοικητικά θέματα στον ίδιο βαθμό με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας. Οι παραπάνω διαφορές εξηγούνται αν αναλογιστεί κανείς τη μικρή ηλικία των παιδιών του νηπιαγωγείου – δημοτικού, που συνοδεύεται, συχνά, από άγνοια κινδύνου, το γεγονός ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν υπάρχουν, ουσιαστικά, ποινές – όπως, για παράδειγμα οι αποβολές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – ή οι βαθμοί δεν έχουν τόσο μεγάλη αξία, ώστε να λειτουργήσουν ως μέσο «εκφοβισμού» για τους μαθητές και τέλος, ότι συνήθως, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τις διοικητικές δουλειές τις αναλαμβάνει κατά βάση ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου. Άλλωστε, ο όγκος διοικητικής εργασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι σαφώς μικρότερος από ό,τι στη δευτεροβάθμια – για παράδειγμα, δεν υπάρχει πρωτόκολλο απουσιών για τους μαθητές.

Αποσπάσματα: Επίσης, ένα άλλο πρόβλημα, που πιστεύω, ισχύει περισσότερο στην πρωτοβάθμια παρά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι η ατιμωρησία στα παιδιά. Τι εννοώ; Εμείς οι δάσκαλοι μπορούμε μόνο να κάνουμε επίπληξη, να πάρουμε τηλέφωνο στους γονείς, άντε και στο διευθυντή να πάμε κανένα παιδί. Οι βαθμοί πάλι δεν έχουν τόση αξία στο δημοτικό. Δε μπορούμε να δώσουμε αποβολές ή να «απειλήσουμε» μέσω βαθμών. Αυτό προκαλεί προβλήματα πειθαρχίας. Βέβαια, οι καθηγητές έχουν και πολύ διοικητική δουλειά, να περνούν απουσίες και τέτοια, που στα δημοτικά συνήθως τα κάνει ο διευθυντής. Επίσης, στο δημοτικό τα παιδιά είναι ανώριμα και - πώς να το πω - υπάρχει ασυνείδητη βία. Δηλαδή μπορεί να κάνουν κακό σε ένα συμμαθητή τους, χωρίς να το καταλάβουν. Οπότε, η ασφάλεια είναι μεγάλο πρόβλημα. Εμένα, δηλαδή, με αγχώνει πάρα πολύ η εφημερία, γιατί φοβάμαι (Εκπαιδευτικός 5) και Το επάγγελμα του νηπιαγωγού είναι ιδιαίτερα απαιτητικό λόγω της ηλικίας των παιδιών και των αυξημένων αναγκών τους. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε στη σχολική καθημερινότητά μας είναι πολλές και αφορούν, κυρίως, τη διαχείριση της προσχολικής τάξης. Τα παιδιά είναι πολύ μικρά ηλικιακά, τα επίπεδα θορύβου είναι πολύ υψηλά και οι μεταξύ τους συγκρούσεις πολύ συχνές (Εκπαιδευτικός 9).

Κατηγορία 3^η: Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών

Υποκατηγορία 1^η: Απαίτηση για στήριξη και επιμόρφωση του νέου εκπαιδευτικού

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν κατηγορηματικοί ως προς τη στήριξη που χρειάζεται ο νέος εκπαιδευτικός και μάλιστα στήριξη που να καλύπτει όλα τα επίπεδα δυσκολιών που ανέφεραν. Άρα, χρειάζεται επιμόρφωση για

να ανταποκριθεί στα διδακτικά - παιδαγωγικά του καθήκοντα και στήριξη ψυχολογική, για να ενταχθεί ομαλά στο εργασιακό του περιβάλλον.

Απαντήσεις: *Ε ναι φυσικά χρειάζεται υποστήριξη. [...] Χρειάζονται, ακόμα περισσότερα και πιο ουσιαστικά σεμινάρια επιμόρφωσης με θέματα ακριβώς μέσα από την τάξη, τόσο διδακτικής φύσεως όσο και παιδαγωγικά (πιλοτική) ή Χρειάζεται στήριξη από όλους και πάσης φύσεως! (Εκπαιδευτικός 2) ή Η στήριξη είναι αναγκαία. Νιώθω πως οι πρώτοι μου μαθητές ήταν για μένα κάτι σαν –επιτρέψτε μου την έκφραση- πειραματόζωα. Γνώριζα πολύ καλά το γνωστικό μου αντικείμενο. Αλλά ο τρόπος να το μεταδώσω στους μαθητές μου ήταν για μένα καθημερινό άγχος. Μπαίνεις σε μια τάξη και βλέπεις 30 ζευγάρια μάτια να σε κοιτάζουν και να περιμένουν κάτι από σένα. Έπρεπε να βρω τρόπους ώστε να επιτελέσω σωστά και το ρόλο του φιλόλογου και το ρόλο του παιδαγωγού. [...] Η στήριξη προς τον εκπαιδευτικό πρέπει να κινείται προς κάθε κατεύθυνση. Αρχικά, επιβάλλεται η οικονομική στήριξη. Από τη στιγμή που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διορίζονται σε τόπους μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους, το κράτος οφείλει να τους ενισχύσει οικονομικά, για να μπορούν να επιτελούν με αξιοπρέπεια το λειτούργημά τους. (Εκπαιδευτικός 3) ή Ε βέβαια και χρειάζεται. το είπα και πριν! Πιστεύω ότι πρέπει να δίνονται κατευθυντήριες γραμμές, κυρίως για το πώς θα αντιμετωπίσεις την τάξη (Εκπαιδευτικός 4) ή Χρειάζεται, βέβαια, η στήριξη, από όλους και στην πράξη (Εκπαιδευτικός 5) ή Αναμφισβήτητα χρειάζεται στήριξη ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός. Το ερώτημα είναι όμως από ποιον και τι είδους θα ήταν η παρεχόμενη υποστήριξη [...] Βρείτε μου κάποιον επειγόντως σας παρακαλώ! Δεκτός και από μικρές αγγελίες. Δεν είμαι ρατσιστής εγώ (γέλια!) (Εκπαιδευτικός 6) ή Ασφαλώς και χρειάζεται στήριξη. Σε όλα τα παραπάνω. Από την οργάνωση της καθημερινής διδασκαλίας μέχρι τον ετήσιο προγραμματισμό της ύλης. Από τον παιδαγωγικό χειρισμό της τάξης μέχρι το χειρισμό «ιδιαιτέρων» περιπτώσεων.. (Εκπαιδευτικός 7) ή Ναι, από όλους. Για την ακρίβεια δε με ενδιαφέρει από ποιους, αρκεί να νιώθω αποδεκτός (Εκπαιδευτικός 8) ή Σαφέστατα και χρειάζεται στήριξη, υποστήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα επίπεδα. Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός χρειάζεται αυτό το σωσίβιο, που λέγαμε παραπάνω που θα τον βοηθήσει να επιπλεύσει, να βγει σιγά-σιγά στην ακτή και να σταθεί μόνος του στα πόδια του (Εκπαιδευτικός 9) ή Προφανώς και χρειάζεται (Εκπαιδευτικός 10).*

Υποκατηγορία 2^η: Απαιτήση για στήριξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού εν γένει

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα υποκείμενα της έρευνας, όταν μιλούν για στήριξη και επιμόρφωση, συμπεριλαμβάνουν στις απαντήσεις τους όλους τους εκπαιδευτικούς. Δίνουν, βέβαια, προτεραιότητα στους νέους εκπαιδευτικούς, λόγω της απειρίας τους, αλλά δε θεωρούν ότι από τη διαδικασία της επιμόρφωσης πρέπει αν εξαιρούνται οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί, καθώς, όπως σχολιάζουν, ο «χώρος της εκπαίδευσης» δεν είναι στάσιμος. Απαιτούν, λοιπόν επιμόρφωση, για όλους – καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Ενδεικτικές απαντήσεις: *Εκείνο που θα πρότεινα – και συγγνώμη που επαναλαμβάνομαι – θα ήταν επιμόρφωση για όλους (πilotική) ή Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται διαρκή επιμόρφωση. Τα δεδομένα αλλάζουν με ταχύτατους ρυθμούς και εμείς στα σχολεία λειτουργούμε με συνθήκες του 1990 (Εκπαιδευτικός 3) ή πιστεύω ότι η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται για όλους, να είναι τακτική και προγραμματισμένη, σαν σεμινάρια. Οι εξελίξεις «τρέχουν» στο χώρο μας, υπάρχουν νέοι τρόποι διδασκαλίας, διαδικτυακές σελίδες με υλικό, όλα αυτά πρέπει να τα μαθαίνουν όλοι οι εν ενεργεία, όχι μόνο οι νέοι (Εκπαιδευτικός 4) ή Άλλου είδους στήριξη είναι και η διαρκής επιμόρφωση. Σαφώς ο νεοδιόριστος τη χρειάζεται περισσότερο αλλά νομίζω όλοι πρέπει να εμπλακούν. Για μένα, η επιμόρφωση πρέπει να είναι διαρκής και όλη τη χρονιά (Εκπαιδευτικός 8).*

Υποκατηγορία 3^η: Τρόποι στήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Τα υποκείμενα της έρευνας, αναφορικά με τη στήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εστίασαν μεν στις απαντήσεις τους στη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών –αφού, όπως συνάγεται από τα παραπάνω, αυτοί χρειάζονται περισσότερο στήριξη, ειδικά στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας – ωστόσο, ενέπλεξαν όλους τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την ανάγκη επιμόρφωσης. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απόψεις τους, πρωταγωνιστικός ρόλος στη στήριξη του νέου εκπαιδευτικού δόθηκε στο σύλλογο καθηγητών κάθε σχολικού οργανισμού, στον οποίο εντάσσεται από την αρχή ο νέος εκπαιδευτικός: προτεραιότητα έχει η αλληλοβοήθεια και η συνεργασία, η αποδοχή και ο σεβασμός. Έπειτα, ακολουθεί ο ρόλος του διευθυντή, κυρίως σε θέματα διοικητικά αλλά και ως μεσολαβητής μεταξύ εκπαιδευτικού και κηδεμόνων των μαθητών ή ως φορέας επιβολής πειθαρχίας των μαθητών – αυτό το τελευταίο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Όσον αφορά τα ζητήματα επιμόρφωσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν: άλλοι αναφέρθηκαν στους υπάρχοντες θεσμούς, του σχολικού συμβούλου και των περιφερειακών επιμορφωτικών κέντρων (ΠΕΚ), άλλοι μίλησαν και για βοήθεια από πρόσωπα εκτός του αμιγούς εκπαιδευτικού χώρου, για παράδειγμα ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Επιπλέον, κάποιοι εστίασαν και στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών σχολών – κυρίως, οι καθηγητές – και πρότειναν να συμπεριληφθούν σε αυτά μαθήματα παιδαγωγικού χαρακτήρα. Πάντως, όλοι τόνισαν την αναγκαιότητα η επιμόρφωση να είναι καθολική, τακτική και εστιασμένη σε θέματα πρακτικής, κυρίως, φύσεως, ενώ, αναφορικά με το νέο εκπαιδευτικό, άλλοι μιλούν για επιμόρφωση πριν μπει στην τάξη και άλλοι μετά.

Παραθέματα: *Θα μπορούσα, ας πούμε, να μπω εγώ στην τάξη ενός συναδέλφου να παρακολουθήσω το μάθημά του και αυτός στη δική μου. [...] Είναι σημαντικό να μαζευόμαστε – παλιοί και νέοι – να μιλάμε πώς να εμπλουτίσουμε το μάθημά μας και τι δυσκολίες αντιμετωπίζουμε.. Και ο σύμβουλος μπορεί να βοηθήσει, αλλά δε γίνεται ένας να κάνει όλοι τη δουλειά. Είναι σημαντική η συνεργασία, εξάλλου την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, που θέλουμε να περάσουμε στα παιδιά, πρέπει, πρώτα, εμείς οι ίδιοι να την εφαρμόσουμε. Επίσης σημαντικό ρόλο παίζει και ο Διευθυντής. [...] Χρειάζονται, ακόμα περισσότερα και πιο ουσιαστικά σεμινάρια επιμόρφωσης με θέματα ακριβώς μέσα από την τάξη, τόσο διδακτικής φύσεως όσο και παιδαγωγικά. [...]* *Όσον αφορά το νεοδιόριστο, κατά τη γνώμη μου, θα πρέπει να έχει πρώτα δύο χρόνια εμπειρίας μέσα στην τάξη, τελείως μόνος, και έπειτα να επιμορφωθεί – είτε στα ΠΕΚ είτε σε άλλα σεμινάρια, αν υπάρξουν – για να μπορεί να συγκρίνει αυτά που κάνει με αυτά που θα ακούσει. [...] Αλλά και όλοι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε για ένα χρόνο, περιοδικά, βέβαια, να αποδεσμεύονται από τάξη και να παρακολουθούν σεμινάρια επιμόρφωσης – να πληρώνονται, βέβαια, γιατί αλλιώς δε θα πάει κανένας (γέλια!) – κατανοώ το οικονομικό πρόβλημα (πilotική) ή Όπως σας είπα, τα ΠΕΚ είναι μια σωστή ιδέα. Η υλοποίησή τους όμως είναι αστεία. Τι να το κάνω το ΠΕΚ αφού μπω στην τάξη; Θεωρώ ότι τα ΠΕΚ έπρεπε να προηγούνται. Να παρακολουθήσω (υπο)δειγματικές διδασκαλίες, να συνομιλήσω με συναδέλφους που διαθέτουν εμπειρία, να διδαχτώ παιδαγωγικές αρχές. [...] Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται διαρκή επιμόρφωση. Η επιμόρφωση θεωρώ ότι είναι ένα πολυσύνθετο πρόβλημα. Πρέπει να γίνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και φυσικά τα μέσα που θα χρησιμοποιούνται να είναι σύγχρονα. Η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται α) από σχολικούς συμβούλους που*

έχουν επαφή με την τάξη, β) από εκπαιδευτικούς με πολύχρονη εμπειρία, γ) από εξειδικευμένους ψυχολόγους και καθηγητές παιδαγωγικής (Εκπαιδευτικός 3) ή Από εκπαιδευτικούς με εμπειρία και μεταδοτικότητα, όχι αποκομμένους από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτοί μπορεί να είναι οι συνάδερφοι του μπορεί και ο σχολικός σύμβουλος, αρκεί ο τελευταίος να έχει μπει σε τάξη! [...] Αλλά και ο ρόλος του Διευθυντή είναι σημαντικός, ειδικά όσον αφορά τα διοικητικά θέματα ή τις σχέσεις με γονείς ή με τους μαθητές ή μεταξύ συναδέρφων. Ο Διευθυντής πρέπει να διευκολύνει και να επιλύει προβλήματα και όχι να δημιουργεί (Εκπαιδευτικός 2) ή Ίσως θα ήταν χρήσιμο να πάμε σε τάξεις να παρακολουθήσουμε μάθημα ή ακόμα να ξεκινήσουμε και από το Πανεπιστήμιο. [...] Μπορεί να μας κάνουν μαθήματα διδασκαλίας αυτοί που μας επιμορφώνουν, μπορεί και ο σύμβουλος, γιατί είναι εξειδικευμένος. Για το διευθυντή δεν ξέρω πώς. Ίσως να μας ενημερώνει ως προς τα διοικητικά. Και οι άλλοι συνάδερφοι, οι μεγαλύτεροι, μπορούν να με βοηθήσουν, αν και δεν ξέρω πώς. Βασικά εξαρτάται. Από πόσο έχει δουλέψει κανείς, πόσο ενημερωμένος είναι... [...] Και θέλω και μια άλλη παρατήρηση να κάνω: πιστεύω ότι η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται για όλους, να είναι τακτική και προγραμματισμένη, σαν σεμινάρια. (Εκπαιδευτικός 4) ή Πρώτα από όλα, οι συνάδερφοί του! Τι θα πει παλιοί; Πρέπει να του δίνουν μια πιο εύκολη τάξη και να τον συμβουλεύουν κιόλας πάνω στο έργο του. Έπειτα, ο σχολικός σύμβουλος: πρέπει να επισκέπτεται συχνά το νεοδιόριστο και να ασχολείται εξατομικευμένα με αυτόν. Για παράδειγμα, να του κάνει υποδειγματικές διδασκαλίες ή να παρακολουθεί το νεοδιόριστο και στη συνέχεια, να του κάνει υποδείξεις. Ο νέος εκπαιδευτικός πρέπει να νιώθει ότι ο σύμβουλος είναι δίπλα του και μπορεί να απευθυνθεί σε αυτόν ανά πάσα στιγμή. Αλλά και ο Διευθυντής μπορεί να βοηθήσει, κυρίως, σε θέματα πειθαρχίας: να δώσει συμβουλές με βάση την εμπειρία του αλλά και όταν η τάξη είναι δύσκολη, να επέμβει δυναμικά για να στηρίξει το νεοδιόριστο. [...] Α! και κάτι άλλο σε σχέση με πριν, πρέπει οι παλιοί να δίνουν συμβουλές στο νέο ως προς την ύλη, κάποιες λεπτομέρειες ή τρικ να το πω, για την διδασκαλία ή και για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Αυτά μόνο ένας με εμπειρία τα γνωρίζει (Εκπαιδευτικός 5) ή Καλό θα ήταν φαντάζομαι να υπάρξει βοήθεια από κάποιον μέσα από την ίδια σχολική μονάδα όπου υπηρετεί. Κι αυτό γιατί θα μπορεί να διευκολύνει, επιλύει, συμβουλεύει, προτείνει τρόπους αντιμετώπισης καταστάσεων εν τη γενέσει τους, γεγονός που θα ανακουφίζει το νέο συνάδελφο στους καθημερινούς πονοκεφάλους που ανακύπτουν (Εκπαιδευτικός 6) ή Απ' όλους αυτούς που πληρώνονται από τον κρατικό προϋπολογισμό κι έχουν αυτή την αποστολή. ΠΕΚ -

ΜΕΚ(sic), Σχολικοί Σύμβουλοι (το λέει και τ' όνομά τους), Διευθυντές ΒΒαθμιας, ξέρω 'γω; Τόσοι υπάρχουν... (Εκπαιδευτικός 7) ή [...] Για παράδειγμα, χρειάζομαι στήριξη από το διευθυντή μου ως προς τα διοικητικά και ως προς τυχόν λάθη που μπορεί να κάνω λόγω απειρίας. Επίσης από τους παλιούς συναδέλφους, ζητώ κατανόηση και όχι διάθεση «να σε χώσουν». Θέλω επίσης να με καλωσορίσουν και να μου δείξουν τα κατατόπια. [...] Άλλου είδους στήριξη είναι και η διαρκής επιμόρφωση. Σαφώς ο νεοδιόριστος τη χρειάζεται περισσότερο αλλά νομίζω όλοι πρέπει να εμπλακούν. Για μένα, η επιμόρφωση πρέπει να είναι διαρκής και όλη τη χρονιά. Επίσης, πρέπει να εστιάζει σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα. [...] Ακόμη θεωρώ πολύ απαραίτητο να έχουμε επιμόρφωση και από ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς για θέματα παιδιών στην εφηβεία. [...] Και όσο ανατρεπτικός και αν ακούγομαι, προτιμώ η επιμόρφωση να γίνεται από εξωσχολικούς, διότι το κριτήριο συνήθως είναι η παλαιότητα, εντός σχολείου, κάτι που εγώ προσωπικά δεν το θεωρώ τόσο σημαντικό. [...] Πάντως, κατά τη γνώμη μου, η επιμόρφωση στους νεοδιόριστους πρέπει να γίνεται πριν μπεις στην τάξη (Εκπαιδευτικός 8) ή Η στήριξη πρέπει να παρέχεται από το Σχολικό Σύμβουλο, το Διευθυντή του Σχολείου και από τους πιο έμπειρους και ικανούς συναδέλφους της ίδιας σχολικής μονάδας μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας, αναστοχασμού και ανατροφοδότησης για όποια προβλήματα και δυσκολίες αντιμετωπίζει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός (Εκπαιδευτικός 9) ή Φυσικά, η συμβολή του συμβούλου θα έπρεπε να είναι καθοριστική. Επιπλέον, η διεύθυνση του σχολείου είναι, νομίζω, υποχρεωμένη να βοηθά, κάθε φορά, τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στις πρώτες, τουλάχιστον, μέρες της ανάληψης των καθηκόντων του. [...] Η στήριξη προς τον εκπαιδευτικό έχει πολλές διαστάσεις. Τις διοικητικές, που πρέπει να έχει τη συμβολή της διεύθυνσης του σχολείου αλλά και της δευτεροβάθμιας διεύθυνσης, καθώς επίσης και των εμπειρότερων από τους συναδέλφους. Επίσης, δεν πρέπει να ξεχνάμε τη βοήθεια που πρέπει να προέρχεται, αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο, από τους συμβούλους. Τα σεμινάρια είναι ένας άλλος τρόπος στήριξης του εκπαιδευτικού (Εκπαιδευτικός 10).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός του τρίτου δείγματος έθεσε στην απάντησή του και το ζήτημα της οικονομικής στήριξης των εκπαιδευτικών, ειδικά των νεοδιόριστων: Η στήριξη προς τον εκπαιδευτικό πρέπει να κινείται προς κάθε κατεύθυνση. Αρχικά, επιβάλλεται η οικονομική στήριξη. Από τη στιγμή που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διορίζονται σε τόπους μακριά από τον τόπο μόνιμης

κατοικίας τους, το κράτος οφείλει να τους ενισχύσει οικονομικά, για να μπορούν να επιτελούν με αξιοπρέπεια το λειτούργημά τους. Πώς μπορεί να ζήσει λοιπόν κάποιος με 600 ευρώ; Και σας μιλώ ως φιλόλογος. Και μόνο τα βιβλία που πρέπει να αγοράσω για να είμαι σωστά προετοιμασμένος και άρτια καταρτισμένος κοστίζουν μια μικρή περιουσία. Η απάντηση αυτή συνάδει και με την άποψη που εξέφρασε και ο εκπαιδευτικός του όγδοου δείγματος, ο οποίος, σε δύο τουλάχιστον σημεία της συνέντευξής του, φάνηκε να τον προβληματίζει το οικονομικό ζήτημα, το οποίο, όπως παρατήρησε, αποκαρδιώνει τον εκπαιδευτικό και τον οδηγεί να αντιμετωπίζει το επάγγελμά του ως αγγαρεία: *Πάντως τώρα πια, με την οικονομική κρίση νομίζω ότι η δουλειά μας καταντάει αγγαρεία. Τι εννοώ; Ενώ θεωρητικά αγαπάς τη δουλειά σου και ok είναι ωραία η επαφή με τα νέα παιδιά, το γεγονός ότι αναγκάζεσαι να ζεις με 600 ευρώ μακριά από το σπίτι σου, σε αποκαρδιώνει και τελικά καταλήγεις να λες: εγώ θα σώσω τα πράγματα με τόσα λεφτά; και τελικά γίνεσαι δημόσιος υπάλληλος, ενώ πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός είναι λειτούργημα [...] Το είπα και πριν: με όλα αυτά που γίνονται, έχουμε γίνει δημόσιοι υπάλληλοι. Λίγο τα οικονομικά, λίγο η έλλειψη υποδομής και στήριξης, λίγο η εξουθένωση, ε φτάνει να το απαξιώνεις...και τελικά δε νοιάζεσαι για τίποτα.*

Υποκατηγορία 4^η: Επαγγελματικά προσόντα αυτών που θα αναλάβουν τη στήριξη – επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί απαιτούν, όσοι αναλάβουν την στήριξη – επιμόρφωσή τους να έχουν επιπρόσθετα προσόντα, όπως μεταπτυχιακή εξειδίκευση, διδακτορικό, επιπλέον πτυχία, εμπειρία από σχολικά συστήματα του εξωτερικού, αλλά θεωρούν προαπαιτούμενο να έχουν εμπειρία τάξης. Επίσης, ζητούν να είναι άτομα αποδεδειγμένου κύρους μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, στην οποία ανήκουν: γι αυτό και η παλαιότητα δε θεωρείται τόσο σημαντική.

Απαντήσεις: *Τώρα ως προς τα τυπικά προσόντα, ε εντάξει, πρέπει να έχει πτυχία και εξειδικεύσεις αλλά πιο σημαντικό για μένα είναι η εκπαιδευτική εμπειρία, να έχει μπει σε τάξη και όχι να έρχεται εγκάθετος από πανεπιστήμιο ή από όποιο άλλο χώρο, δεν ξέρω. Θα μπορούσε να έχει και παραπάνω εμπειρία ίσως από το εξωτερικό ή ειδίκευση πάνω στο μάθημα (πilotική) ή Δε με ενδιαφέρουν τα χρόνια, 5, 10, 20, αρκεί ο συνάδερφος να έχει προσόντα. Πιστοποιημένα, βέβαια (Εκπαιδευτικός 4) ή Φυσικά, εννοείται ότι ο αρωγός του δε θα ήταν τυχαίο πρόσωπο, αλλά ειδικά εκπαιδευμένο και καταρτισμένο για το σκοπό αυτό (Εκπαιδευτικός 6) ή Πάντως όλοι όσοι*

αναλάβουν την επιμόρφωση πρέπει να έχουν πτυχία, μεταπτυχιακά, διδακτορικά αλλά και εμπειρία: διδακτική ή γενικά, σχολική (Εκπαιδευτικός 8) ή Βεβαίως, θα ήταν επιθυμητό οι καθοδηγητές να έχουν κάποια αυξημένα προσόντα, όπως για παράδειγμα μεταπτυχιακούς τίτλους, μετεκπαιδεύσεις κ.λπ. (Εκπαιδευτικός 9).

Υποκατηγορία 5^η: Ο χαρακτήρας αυτών που θα αναλάβουν τη στήριξη – επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα έδωσε μεγαλύτερη έμφαση στα διαπροσωπικά χαρακτηριστικά αυτών που θα αναλάβουν τη στήριξη – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Υπογράμμισαν, δηλαδή, στις απαντήσεις τους ότι τα τυπικά προσόντα, που μοριοδοτούνται, δεν μπορούν να προσφέρουν τίποτα, αν το πρόσωπο που τα διαθέτει, δεν συνδυάζει και συγκεκριμένα στοιχεία χαρακτήρα.

Τα στοιχεία αυτά, με βάση τις απαντήσεις είναι τα εξής: [...] Δεν πρέπει, όμως, να βλέπει ανταγωνιστικά το νέο συνάδερφο (εννοείται ο Διευθυντής). [...] Επιπλέον, αυτός που θα αναλάβει πιο εξειδικευμένα την επιμόρφωση, πρέπει να είναι αλτρουιστής, να σέβεται προσωπικότητα συναδέρφου, να μην προωθεί την ανωτερότητά του και να μην έχει τη λογική «εγώ τα ξέρω όλα και εσύ δεν ξέρεις τίποτα» (πιλοτική) ή Νομίζω το πιο βασικό είναι να νοιάζονται για την εκπαίδευση [...] και επίσης να μην βλέπουν ανταγωνιστικά το νέο εκπαιδευτικό (Εκπαιδευτικός 2) ή Ε καλά πρέπει να είναι συνεργάσιμοι και να δείχνουν σεβασμό. Να μην το παίζουν αυθεντίες, να με βλέπουν ισότιμα (Εκπαιδευτικός 4) ή Να είναι υπομονετικοί, έμπειροι, καθοδηγητικοί και ηγετικοί. Δηλαδή, αποδεδειγμένα, να επιβάλλονται στα παιδιά καλύτερα από νεοδιόριστο ώστε να του διδάζουν τεχνικές πειθαρχίας (Εκπαιδευτικός 5) ή Άρα, θα πρέπει πέρα από τους τίτλους και τις εξειδικευμένες επιμορφώσεις του να διαθέτει και προσόντα επικοινωνιακά, χαρακτήρα και όρεξη να επιτελέσει το υποστηρικτικό του έργο στο ακέραιο (Εκπαιδευτικός 6) ή Επίσης από τους παλιούς συναδέρφους, ζητώ κατανόηση και όχι διάθεση «να σε χώσουν». Θέλω επίσης να με καλωσορίσουν και να μου δείξουν τα κατατόπια. [...] οι επιμορφωτές πρέπει να επιλέγονται με πολύ αυστηρά κριτήρια [...] Πρέπει να είναι φιλικοί, μεταδοτικοί, να δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης οι επιμορφωτές με τους επιμορφούμενους (Εκπαιδευτικός 8) ή Χρειάζεται έναν έμπιστο φίλο, ένα συμπαραστάτη, ένα συνοδοιπόρο, ένα σύμβουλο [...] μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας, αναστοχασμού και ανατροφοδότησης για όποια προβλήματα και δυσκολίες αντιμετωπίζει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός. [...] κυρίως θα πρέπει να διαθέτουν επικοινωνιακό χάρισμα και

συναισθηματική νοημοσύνη. Να είναι καλοί ακροατές, διαθέσιμοι να σκύψουν με γνήσιο ενδιαφέρον πάνω από τις ανάγκες του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, με κατανόηση και ενσυναίσθηση και όχι με επικριτική διάθεση (Εκπαιδευτικός 9) ή Όλα αυτά όμως, με την προϋπόθεση ότι όσοι αναλαμβάνουν τη στήριξη, όπως λέμε, διαθέτουν και τα απαραίτητα προσόντα, που φυσικά δεν περιορίζονται σε μόρια και... γνωριμίες. Εξάλλου, η εμπειρία από μόνη της δεν λέει απολύτως τίποτα. Χρειάζεται διάθεση και όχι πασαλείμματα. Την έχουμε; (γέλια!) (Εκπαιδευτικός 10).

Υποκατηγορία 6^η: Η πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τη στήριξη και επιμόρφωση που παρέχει προς τους νέους εκπαιδευτικούς.

Όταν ζητήθηκε από τους συνεντευξιαζόμενους να επικεντρωθούν στην ελληνική πραγματικότητα αναφορικά με τις δυνατότητες στήριξης και επιμόρφωσης που παρέχει στους νέους εκπαιδευτικούς, οι απαντήσεις υπήρξαν ενδεικτικές της όλης κατάστασης: όλοι – με μεγαλύτερη ή μικρότερη ένταση – επεσήμαναν την ελλιπή και ανεπαρκή υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς τόσο από ψυχολογικής πλευράς όσο και από διδακτικής – παιδαγωγικής. Οι εξαιρέσεις τόνισαν είναι ελάχιστες και μεμονωμένες. Όσον αφορά δε την επιμόρφωση εν γένει των εκπαιδευτικών, εδώ μίλησαν για παντελή απουσία οποιασδήποτε σοβαρής προσπάθειας.

Παραθέματα: Όπως σας είπα, η πρώτη τριετία ήταν δύσκολη. [...] Διήρκεσε πέντε μέρες και αυτό ήταν όλο (εννοείται η επιμόρφωση) (Εκπαιδευτικός 3) ή Εδώ θα είμαι σύντομος και επιγραμματικός: Ανύπαρκτη επιμόρφωση και στήριξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού [...] Εισαγωγική επιμόρφωση μόνο στα χαρτιά. [...] Ουσιαστικά οι σύμβουλοι δεν παρέχουν καμία στήριξη (Εκπαιδευτικός 2) ή Ελλιπής, ελλιπής (εννοείται η επιμόρφωση) [...] Όλα μόνος σου τα μαθαίνεις, στην πράξη και όχι και όλα τα διοικητικά, ας πούμε ή τα δικαιώματά σου, εγώ ακόμα και σήμερα, αγνοώ, πάρα πολλά πράγματα (Εκπαιδευτικός 4) ή Η επιμόρφωση που παρέχεται [...] είναι λίγο έως πολύ ανούσια και άχρηστη. Στα επόμενα χρόνια, ο νεοδιόριστος [...] αναγκάζεται συνειδησιακά να δηλώνει συμμετοχή σε κάθε σχετικό και άσχετο σεμινάριο που υλοποιείται εκτός ωρών διδασκαλίας και για διάφορους λόγους κάθε φορά (Εκπαιδευτικός 6) ή Κοίτα, αν κρίνω από τη δική μου εμπειρία, αυτά που γίνονται είναι πολύ λίγα. Είχα, πάντως, την τύχη να πρωτοδουλέψω ως αναπληρωτής στη..., όταν ήταν Σχ. Σύμβουλος ο (αείμνηστος) Μ..... Αυτός, με δική του πρωτοβουλία, διοργάνωνε κάποια σεμινάρια με «υποδειγματικές» διδασκαλίες από πιο έμπειρους εκπ/κούς για νεοδιόριστους και αναπληρωτές. Ήταν κάτι κι αυτό. Στη συνέχεια, όταν

βρέθηκα στα νησιά, δε γινόταν τίποτα (Εκπαιδευτικός 7) ή Πού τελειώνει το ανέκδοτο; (γέλια!) Ας πούμε, λοιπόν ότι ζούμε στη χώρα της θεωρίας. Ένα καλοδοσμένο παραμυθάκι που απλώς το αφηγείται κάθε φορά ο ένας στον άλλον. Δεν φταίει μόνο, π.χ., το υπουργείο. Το υπουργείο δεν είναι ένας απρόσωπος οργανισμός που λειτουργεί στον αυτόματο πιλότο. Από κάποιους ανθρώπους διοικείται και από κάποιους άλλους «τρέχει». Ε, λοιπόν, αν θέλετε τη γνώμη, την πρώτη τριετία, ένας εκπαιδευτικός καταλήγει να τα κάνει όλα μόνος του. Εντάξει, μπορεί να υπερβάλω εδώ, αλλά θέλω να κάνω ξεκάθαρη τη θέση μου. Δεν έχω συναντήσει στη σύντομη καριέρα μου, παρά μόνο σπάνια, κάποιον που απλώς να μην κάνει διεκπεραιωτικά τη δουλειά της στήριξης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Δεν θα πέσω κι εγώ στην παγίδα αυτή, αλλά να μην κοροϊδευόμαστε και μεταξύ μας (Εκπαιδευτικός 10).

Υποκατηγορία 7^η: Ο θεσμός των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ)

Ως κυρίαρχο θεσμό επιμόρφωσης των νέων εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα, γνωστά ως ΠΕΚ. Πρόκειται για ένα θεσμό, ο οποίος εγκαινιάστηκε το 1992, επτά χρόνια μετά τη ψήφιση του νόμου 1566/85, που καθόριζε ένα αποκεντρωμένο πλαίσιο επιμόρφωσης για όλους τους εκπαιδευτικούς, νεοδιόριστους και μη. Ο θεσμός περιελάμβανε μεταξύ άλλων την λεγόμενη εισαγωγική επιμόρφωση, απαραίτητο προσόν για το διορισμό κάποιου στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Με βάση τα προεδρικά διατάγματα Π.Δ. 145/1997 και Π.Δ. 45/1999 η διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης καθορίζεται στις 100 ώρες και διαιρείται σε τρεις φάσεις: η πρώτη αποσκοπεί στην ενημέρωση σχετικά με τη διδασκαλία στην τάξη και με γενικά εκπαιδευτικά θέματα, η δεύτερη αποβλέπει στην εξάσκηση των νεοδιοριζομένων με την υποστήριξη έμπειρων εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων, η τρίτη αποσκοπεί στην επίλυση των προβλημάτων που ανέκυψαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Από τη δεύτερη και τρίτη φάση εξαιρούνται οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία ενός τουλάχιστον διδακτικού έτους σε σχολικές τάξεις. (Δημακόπουλος, 2008: 28 – 29).

Παρά τις εξαγγελίες των παραπάνω προεδρικών διαταγμάτων, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φαίνεται να έχουν αντίθετη άποψη ως προς την αποτελεσματικότητά των ΠΕΚ. Στις απαντήσεις τους χαρακτηρίζουν τα ΠΕΚ ανούσια και απαρχαιωμένα, μια τυπική, τελείως θεωρητική και ανιαρή διαδικασία, η οποία, μάλιστα, δεν τους προσέφερε καμία ουσιαστική βοήθεια αναφορικά με τα παιδαγωγικά και διδακτικά

θέματα που τους απασχόλησαν ως νεοδιόριστους και τους απασχολούν ακόμα και σήμερα. Επιπλέον, εγείρουν αμφιβολίες ως προς τους επιμορφωτές, τους οποίους, ως επί το πλείστον, χαρακτηρίζουν ακατάλληλους, αμφισβητήσιμων προσόντων, να λειτουργούν, τις περισσότερες φορές, διεκπεραιωτικά, χωρίς ειλικρινές ενδιαφέρον για το χώρο της παιδείας – εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεν προτείνουν την κατάργηση του θεσμού αλλά την αναβάθμισή του: ζητούν ο θεσμός να βελτιωθεί, να οργανωθεί και να σχεδιαστεί καλύτερα, οι επιμορφωτές να επιλέγονται με αυστηρότερα κριτήρια διαφάνειας και κύρους, να προβλέπεται ενεργητικότερη συμμετοχή από τους ίδιους τους νεοδιόριστους, ενώ οι περισσότεροι θεωρούν ότι πρέπει να γίνονται, προτού ο εκπαιδευτικός μπει στην τάξη και να εστιάζουν σε ρεαλιστικές καταστάσεις από την καθημερινότητα της σχολικής τάξης.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα: *Μίλησα ήδη για τα ΠΕΚ. Η εμπειρία μου είναι, ότι, όπως συμβαίνει παντού, άλλοι επιμορφωτές λειτούργησαν θετικά και άλλοι μόνο για τα λεφτά. Άλλοι ήταν ουσιαστικοί και άλλοι όχι. Πολύ θεωρία, θα έλεγα, άχρηστη...Επίσης, συνειδητοποίησα ότι δεν «πονάνε» όλοι το ίδιο την εκπαίδευση. Οι περισσότεροι βαριόντουσαν και απλώς διεκπεραίωναν αυτό που τους είχε ανατεθεί. Και κάτι άλλο θέλω να πω, υπήρχαν και κάποιοι που δεν μας πέρναγαν και τα πιο θετικά μηνύματα. Πχ είχαμε επιμορφωτή έναν χουντικό...σκεφτείτε τις πολιτικοκοινωνικές του απόψεις τις οποίες προσπαθούσε να μας περάσει. Δεν ξέρω πώς αυτός δεν είχε γίνει αντιληπτός. Και γενικά η επιλογή των επιμορφωτών θα έλεγα γίνεται με περίεργο και απροσδιόριστο τρόπο. Είναι κακό που οι επιμορφωτές δεν ελέγχονται ουσιαστικά, γιατί δε δουλεύουν φιλότιμα. Βαριούνται. Αρκεί να γεμίσουν τις ώρες και μόνο να πάρουν τα λεφτά (πυλοτική) ή Μετά από 15 μέρες από την τοποθέτησή μου, ξεκίνησε η διαδικασία των ΠΕΚ στον Πειραιά!!! Τρεις φάσεις «επιμόρφωσης» στις οποίες ένιωσα πολλές φορές ότι χάνω το χρόνο μου. Ίσως η τρίτη φάση ήταν η πιο ενδιαφέρουσα, γιατί περιλάμβανε διδακτικές παρουσιάσεις. Εκεί κατάλαβα πως όσα θεωρητικά λέγονται απέχουν χιλιόμετρα από την πράξη! [...] Όπως σας είπα, τα ΠΕΚ είναι μια σωστή ιδέα. Η υλοποίησή τους όμως είναι αστεία. Τι να το κάνω το ΠΕΚ αφού μπω στην τάξη; Θεωρώ ότι τα ΠΕΚ έπρεπε να προηγούνται. Να παρακολουθήσω (υπο)δειγματικές διδασκαλίες, να συνομιλήσω με συναδέλφους που διαθέτουν εμπειρία, να διδαχτώ παιδαγωγικές αρχές. [...] Τα ΠΕΚ που παρακολούθησα ήταν σε θεωρητικό κυρίως επίπεδο. Μόνο η τρίτη φάση περιλάμβανε κάποιες υποδειγματικές διδασκαλίες σε πειραματικά σχολεία. Ποτέ δεν κατάλαβα γιατί δεν πήγαμε σε κανονικά*

σχολεία... (Εκπαιδευτικός 3) **ή** Εισαγωγική επιμόρφωση μόνο στα χαρτιά – αναφέρομαι στα περίφημα ΠΕΚ, τα οποία αφενός γίνονται ενώ ο εκπαιδευτικός έχει ήδη μπει στην τάξη και είναι τελείως θεωρητικά αφετέρου οι επιμορφωτές, τις περισσότερες φορές, δεν έχουν καμία επαφή με την τάξη (Εκπαιδευτικός 2) **ή** Για παράδειγμα, τα ΠΕΚ είναι πολύ θεωρητικά (Εκπαιδευτικός 4) **ή** Η στήριξη είναι πρώτα από όλα από τα ΠΕΚ. Πανάρχαιος θεσμός κατά τη γνώμη μου! 60 – 80 ώρες ανούσιες και βαρετές. [...] Ουσιαστικά σου επαναλαμβάνουν θεωρία Πανεπιστημίου. Δε σε βοηθούν πρακτικά, πώς θα φερθείς μέσα στην τάξη. Για μένα το καλύτερο θα ήταν υποδειγματικές διδασκαλίες μέσα στην τάξη από τους επιμορφωτές και εμείς να τις παρακολουθούμε (Εκπαιδευτικός 5) **ή** Το πρώτο διάστημα άσκησης του επαγγέλματός τους οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν τα περιβόητα και αμφισβητούμενης αξίας και χρησιμότητας ΠΕΚ. Η επιμόρφωση που παρέχεται συνήθως στην έδρα ενός όμορου νομού από επιμορφωτές οι οποίοι μπορεί να άπτονται ή μη της ειδικότητάς του είναι λίγο έως πολύ ανούσια και άχρηστη. Κι αυτό γιατί περιορίζεται σε πολύ θεωρητικό επίπεδο, γενικόλογες διαπιστώσεις και δεδομένα και κυρίως γιατί δεν υλοποιείται από αρμόδιους, αλλά συχνά από τυχαίους, ανεπαρκείς και μη εξειδικευμένους ανθρώπους. Οι εισηγητές είναι συνήθως στελέχη της εκπαίδευσης, διευθυντές, προϊστάμενοι, σχολικοί σύμβουλοι και συνάδελφοι που ασκούν διοικητικό και όχι εκπαιδευτικό έργο. Τα συμπεράσματα δικά σας... (Εκπαιδευτικός 6) **ή** Όταν πέρασα ΠΕΚ στον Πειραιά (5 ημερών νομίζω) βίωσα την απόλυτη κοροϊδία. Μέχρι μάθημα για Η/Υ μας έκαναν σε αίθουσα χωρίς pc... Να σημειώσω πως, όταν πέρασα ΠΕΚ, είχα ήδη μια προϋπηρεσία σε σχολεία 5 χρόνων οπότε, είχα μάθει κάποια πράγματα στην πράξη και το πιθανότερο στραβά (και εις βάρος, ίσως, των μαθητών που είχα μέχρι τότε) (Εκπαιδευτικός 7) **ή** Τώρα εγώ ως νεοδιόριστος πέρασα από τα περίφημα ΠΕΚ. Βέβαια, επειδή είχα παρακολουθήσει και κάποιες ώρες ΠΕΚ ως αναπληρωτής, δεν παρακολουθήσα την τρίτη φάση και πιο χρήσιμη κατά τη γνώμη μου: τις διδασκαλίες άλλων στην τάξη. Γι αυτό και έχω να πω ότι τα ΠΕΚ ήταν χαμένος χρόνος! Δεν υπήρχε οργάνωση, δεν υπήρχε αντικείμενο. Ήταν σαν να ήθελαν να βγουν απλώς από την υποχρέωση. «Πήραμε τα λεφτά και εντάξει...». Θα ήθελα, ας πούμε να ήταν πιο πρακτικά τα θέματα. Ή να ζητούσαν και τη δική μου ουσιαστική συμμετοχή. Μάλιστα, τότε κατάλαβα γιατί ο μαθητής βαριέται στην τάξη. Ύπνος ατέλειωτος τα ΠΕΚ (γέλια!!!). [...] Πάντως, κατά τη γνώμη μου, η επιμόρφωση στους νεοδιόριστους πρέπει να γίνεται πριν μπεις στην τάξη και οι επιμορφωτές πρέπει να επιλέγονται με πολύ αυστηρά κριτήρια. Οι περισσότεροι ήταν ανεπαρκείς (Εκπαιδευτικός 8) **ή**

Δυστυχώς, η μόνη επιμόρφωση που λαμβάνει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός είναι η εισαγωγική επιμόρφωση των ΠΕΚ και οι ετήσιες επιμορφωτικές συναντήσεις με το Σχολικό Σύμβουλο, όπου και εκεί αναμασώνται τα ίδια πράγματα που έχει διδαχθεί κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών του σε θεωρητικό και μόνο επίπεδο. Επιμορφώσεις που στερούνται έμπνευσης, θεματολογίας και βιωματικής γνώσης από εισηγητές που συχνά δεν έχουν καμιά επαφή με τη σχολική καθημερινότητα του μάχιμου εκπαιδευτικού. Πρόκειται για παροχή περιστασιακής και αποσπασματικής γνώσης που καθιστά τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ημιμαθείς σε βασικά εκπαιδευτικά θέματα (Εκπαιδευτικός 9).

Το μόνο θετικό που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από όλη τη διαδικασία των ΠΕΚ είναι, όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός 5, ότι έμαθε κάποια δικαιώματα της: *Μαθαίνεις, βέβαια, τα δικαιώματά σου –που κανείς δε στα λέει, όταν διορίζεσαι [...]* και ότι παρακολούθησαν κάποιες ενδιαφέρουσες διδασκαλίες από συναδέλφους τους: *Άλλαξα και ενσωμάτωσα νέα στοιχεία από το σύμβουλο, όταν παρακολούθησα υποδειγματικές διδασκαλίες καθώς και από τα ΠΕΚ, στα οποία, βέβαια, πήγα, αφού είχα δουλέψει ως αναπληρωτής γιατί ήταν προαπαιτούμενο για να διοριστώ. Τότε κατάλαβα ότι μπορούσα να εφαρμόσω και άλλους τρόπους διδασκαλίας πέρα από την παραδοσιακή. Για παράδειγμα, έκανα σενάρια με το μυαλό μου και τα εφάρμοζα στην πράξη (πιλοτική), από τις οποίες, μπορεί να πήραν μεν ιδέες αλλά, όπως παρατηρεί ο εκπαιδευτικός 8, δεν είναι πάντα εφικτό να εφαρμοστούν στην πράξη και σε όλα τα σχολεία, λόγω έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής. Συνεπώς τις θεώρησε πολύ θεωρητικές και εξιδανικευμένες: Το μόνο που μπορώ να πω ότι ζήλεψα από τα ΠΕΚ ήταν η δουλειά κάποιων συναδέλφων από πειραματικά σχολεία, που πραγματικά σου έδιναν ιδέες για να τις εφαρμόσεις στην τάξη. Αλλά και αυτές ήταν πολύ εξιδανικευμένες και θεωρητικές. Δηλαδή, για να γίνουν έπρεπε να υπάρχουν και οι κατάλληλες συνθήκες, που εγώ προσωπικά δεν τις έχω συναντήσει ακόμα σε κανένα σχολείο...Δεν ξέρω για το μέλλον, αλλά, για παράδειγμα, ήμουν σε σχολείο που δεν είχαμε χρήματα ούτε για τη μετακίνηση των μαθητών σε γειτονικό αρχαιολογικό χώρο...οπότε τι υποδειγματική διδασκαλία να κάνω;*

Υποκατηγορία 8^η: Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου.

Ανάλογα και για το θεσμό του σχολικού συμβούλου οι εκπαιδευτικοί δεν προτείνουν την κατάργησή του αλλά τη βελτίωσή του ρόλου του, γιατί, όπως καταγγέλλουν, ο σχολικός σύμβουλος, με τον τρόπο που λειτουργεί σήμερα, είναι ουσιαστικά

ανεπαρκής. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο σχολικός σύμβουλος, τις περισσότερες φορές, είναι απών, διακοσμητικός, χωρίς να στέκεται στο πλευρό του εκπαιδευτικού – νεοδιορίστου και μη – τυπολατρικός, καθώς, οι όποιες παρεμβάσεις του εξαντλούνται στο επίπεδο της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς. Εκφράζονται, επίσης, με σκεπτικισμό ως προς τον τρόπο που επιλέγεται κάποιος για σύμβουλος, καθώς διαπιστώνουν ότι πολλοί σχολικοί σύμβουλοι είναι ακατάλληλοι για τη θέση τους: πολλοί δεν έχουν μπει καν σε τάξη ή έχουν χάσει την επαφή με τη σχολική πραγματικότητα, μιλούν θεωρητικά και όχι πρακτικά, χωρίς να δίνουν λύσεις σε υπαρκτά προβλήματα, που, τυχόν, ανακύπτουν. Όταν και όποτε διοργανώνουν σεμινάρια και ημερίδες επιμόρφωσης – όπως σχολιάζουν οι εκπαιδευτικοί – είναι ανούσιες και χωρίς ουσιαστικό ενδιαφέρον. Οι «καλοί» σύμβουλοι είναι εξαιρέσεις, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς: βέβαια, ανασταλτικοί παράγοντες στην υλοποίηση αξιολογού έργου από πλευράς των σχολικών συμβούλων, αποτελεί το γεγονός ότι οι σύμβουλοι έχουν πολλά σχολεία στην επίβλεψή τους, με αποτέλεσμα υψηλό οικονομικό κόστος για τις μετακινήσεις τους από σχολείο σε σχολείο αλλά και έλλειψη επαρκούς χρόνου. Ωστόσο, κάποιοι συνεντευξιζόμενοι φαίνεται να πιστεύουν ότι τώρα με τη φημολογούμενη αξιολόγηση είναι πιθανό να δραστηριοποιηθούν περισσότερο οι σχολικοί σύμβουλοι, χωρίς, βέβαια, αυτό να εγγυάται θετικότερα αποτελέσματα.

Παραθέματα: Οι σύμβουλοι δεν έχουν πραγματικό αντικείμενο. Είναι ένας τίτλος αλλά το περιεχόμενο λείπει. Έγκειται στο φιλότιμο του κάθε συμβούλου να κάνει 1 – 2 παρεμβάσεις, οι οποίες, επειδή είναι λίγες είναι και αναποτελεσματικές. Δε μπορούν να κάνουν κάτι παραπάνω, άλλωστε, γιατί έχουν πολλά σχολεία στην επίβλεψή τους, οπότε δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν οικονομικά ούτε χρονικά, καθώς χρειάζεται όλη την ώρα να μετακινούνται. Βαριούνται κιόλας. Και να σας πω κάτι; και οι σύμβουλοι μαθαίνουν. Δεν είναι πάντα σωστά επιμορφωμένοι. Ειδικά τώρα που υπάρχει το διαδίκτυο, πολλές φορές εμείς οι εκπαιδευτικοί έχουμε ενημερωθεί πιο μπροστά, γιατί μέχρι να φθάσουν τα έγγραφα στο γραφείο τους παίρνει πιο πολύ χρόνο. Μπορεί, δηλαδή, να μην ξέρουν καν την ύλη. Δεν είναι, συνεπώς, πάντα σωστά επιμορφωμένοι. Βέβαια, τελευταία, με τις φήμες περί αξιολόγησης και με τις αλλαγές που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ή ακούγονται ότι θα υπάρξουν, παρατηρώ έναν πανικό στους συμβούλους. Το ψάχνουν. Προσπαθούν να συμβαδίσουν με τα νομοσχέδια. Δεν προτείνω, σαφώς, την κατάργηση του θεσμού αλλά τη βελτίωσή του. Πρώτα από όλα

πρέπει να υπάρχει ένας σύμβουλος ανά νομό – και όχι ανά τρεις που είναι σήμερα – και ανά ειδικότητα (πilotική) ή Ένας σχολικός σύμβουλος για 50 σχολεία είναι αστείο! Τον βλέπεις μια φορά τον χρόνο (και αν...) και όταν έρχεται στο σχολείο πρέπει να ασχοληθεί με 10 καθηγητές και τα προβλήματά τους. Επιπλέον, οι σχολικοί σύμβουλοι σπάνια έχουν επαφή με την πραγματικότητα που βιώνει ένας εκπαιδευτικός μέσα στις τάξεις. Οι περισσότεροι μιλούν θεωρητικά και στην πράξη... τίποτα (Εκπαιδευτικός 3) ή Ουσιαστικά οι σύμβουλοι δεν παρέχουν καμία στήριξη, αφού οι περισσότεροι σχολικοί σύμβουλοι δεν είναι μάχιμοι και έχουν απομακρυνθεί από την εκπαιδευτική διαδικασία για πολλά χρόνια. Είναι, επίσης, σπάνια η επίσκεψή τους σε σχολεία της αρμοδιότητάς τους και μόνο για τυπικούς λόγους και όχι για ουσιαστική επιμόρφωση και χωρίς πραγματική διάθεση να ακούσουν τα προβλήματα των εκπαιδευτικών και να δώσουν πρακτικές λύσεις, όπως είπα και προηγουμένως. Άντε, στην καλύτερη των περιπτώσεων να είναι συγκαταβατικοί, όταν ακούνε τα παράπονά μας... (Εκπαιδευτικός 2) ή Αλλά, οι περισσότεροι είτε αυτοπροβάλλονται είτε αδιαφορούν. Ήμουν σε σχολεία, όπου ο σχολικός σύμβουλος δεν παρουσιάστηκε καν. Η παρουσία τους, όμως, στα σχολεία πρέπει να είναι τακτική, γιατί κάθε σχολείο είναι διαφορετικό και έχει διαφορετικές ανάγκες, για παράδειγμα, σε κάποιο σχολείο μπορεί να υπάρχουν πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί. Ε εκεί πρέπει να πηγαίνει περισσότερο (Εκπαιδευτικός 4) ή Οι σύμβουλοι είναι απόντες τις περισσότερες φορές. Αλλά και όταν είναι παρόντες, έχουν ξεχάσει πώς είναι να είσαι μέσα στην τάξη. Γι αυτό μιλάνε θεωρητικά και θεωρούν ότι όλα είναι πρόκληση! Έχω βαρεθεί να ακούω πρόκληση τα παιδιά με επιθετικότητα, πρόκληση τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκληση είναι όταν έχεις 5 παιδιά και όχι 25! Άσε που πρακτικά δε σου λένε πώς θα τα αντιμετωπίσεις. Εγώ, ας πούμε, είχα στην τάξη ένα παιδί με βαριά κώφωση. Ε κανείς σύμβουλος δε μου είπε τι ακριβώς να κάνω. Μου έλεγε κάνε εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά πώς ακριβώς δεν εξηγούσε! Μήπως δεν ήξερε και ο ίδιος; Τι να πω; Είναι ανέφικτα αυτά που σου λένε οι σύμβουλοι (Εκπαιδευτικός 5) ή Είναι λίγο διακοσμητικός, τυπολατρικός, αναθέτει σε εκπαιδευτικούς -με ποια κριτήρια άραγε- να κάνουν υποδειγματικές διδασκαλίες και πολλά άλλα. Δεν υπάρχει ουσιαστική συνδρομή στις αγωνίες και τα αναπάντητα ερωτήματα των νέων συναδέλφων. Θα μεγαλώσουν και θα μάθουν και αυτοί... τέτοια φιλοσοφία έχουν (Εκπαιδευτικός 6) ή [...] κάποιοι σχολικοί σύμβουλοι είναι τελείως ανεπαρκείς. Για παράδειγμα, οργανώνουν σεμινάρια, κάνουν μια παρουσίαση και τίποτα άλλο. Είναι επίπεδη και ανιαρή η επιμόρφωσή τους. Δεν είναι κάτι ξεχωριστό και διαφορετικό ή καινοτόμο. Λες: «θα μπορούσα να το κάνω και

εγώ»! [...] Ε όπως ήδη είπα τους θεωρώ ανεπαρκείς. Ή να το πω απλά: δεν προσφέρουν στήριξη. Εγώ πάντως δεν στηρίχτηκα (γέλια)! Ο σύμβουλος πρέπει να είναι παρών διαρκώς και να ασχολείται ουσιαστικά με όλα τα προβλήματα. Εγώ στο πρώτο σχολείο που διορίστηκα ο σύμβουλος δεν πάτησε ποτέ το πόδι του στο σχολείο, γιατί ήταν μακριά από την πόλη και μας πήρε τηλέφωνο στο τέλος της χρονιάς να ρωτήσει τι έγινε με την ύλη των πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων. Κάποιοι συνάδερφοι πάντως είναι απείρως καλύτεροι από συμβούλους και αυτό είναι λυπηρό (Εκπαιδευτικός 8) ή Η επιτυχία του θεσμού έγκειται στην προσωπικότητα και στη διάθεση του εκάστοτε Συμβούλου. Στα δέκα χρόνια που είμαι στην εκπαίδευση δέχτηκα επίσκεψη από το Σύμβουλο τρεις μόνο φορές και αυτές σε ανύποπτο χρόνο. Για παράδειγμα, θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι με επισκέφτηκε στις 8 Ιανουαρίου, την πρώτη μέρα μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων και με βρήκε να ξεστολίζω το χριστουγεννιάτικο δέντρο μαζί με τα παιδιά. Στάθηκε σε μια γωνιά με επικριτική διάθεση και προσπαθούσε να εντοπίσει λάθη. Πόσο ολοκληρωμένη εικόνα θα μπορούσε να σχηματίσει για μένα και τις ικανότητές μου τη συγκεκριμένη μέρα; (γέλια!) Η στήριξη που παρέχει ο Σύμβουλος είναι τυπική και όχι ουσιαστική. Τις περισσότερες φορές τηλεφωνικώς και μόνο, όπου εκθέτεις το πρόβλημά σου και παίρνεις μια κονσερβοποιημένη απάντηση. Βεβαίως, υπάρχουν και οι εξαιρέσεις, που δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, εργάζονται με ζήλο και αφοσίωση και συμπαραστέκονται στον εκπαιδευτικό (Εκπαιδευτικός 9) ή Μία από τις —πάλι θεωρητικά— χρησιμότερες θέσεις για έναν νεοδιοριστο εκπαιδευτικό. Είμαι αμφίθυμος όμως. Δεν είμαι σίγουρος ότι γίνεται κάποια σοβαρή δουλειά, τουλάχιστον στη δική μου εμπειρία. Στη θεωρία, ναι, η θέση του συμβούλου είναι τρομερά σημαντική. Στην πράξη, δεν ξέρω, θα το άκουγα και ως αστείο ίσως (Εκπαιδευτικός 10).

Κατηγορία 4^η: Ο θεσμός του Μέντορα (νόμος 3848/2010)

Μετά την αναφορά στα χαρακτηριστικά του επαγγέλματός του εκπαιδευτικού και στις συνθήκες επιμόρφωσης – στήριξης που επικρατούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η συνέντευξη προσανατολίστηκε σε πιο εξειδικευμένα θέματα, δηλαδή στο θεσμό του Μέντορα. Στο μέρος αυτό της συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί, αρχικά, ξαφνιαστήκαν, καθώς ομολόγησαν ότι οι γνώσεις τους για το θεσμό ήταν περιορισμένες – από τυχαία διαβάσματά τους στο διαδίκτυο ή από συζητήσεις με συναδέλφους τους – και πάντως, σε καμία περίπτωση, δε γνώριζαν ότι επρόκειτο για

νόμο. Αναρωτήθηκαν, μάλιστα, αν εφαρμόστηκε σε κάποια περίπτωση από το 2010 ως σήμερα.

Υποκατηγορία 1^η: Η έννοια του Μέντορα.

Αρχικά, επειδή πολλοί από τους εκπαιδευτικούς ένιωσαν αμηχανία αλλά και άγχος – μια και δε γνώριζαν εις βάθος το θεσμό του Μέντορα, όπως ομολόγησαν – ζητήθηκε από τους συνεντευξιζόμενους να διατυπώσουν ελεύθερα τις προτάσεις τους για το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια μέντορας, ανεξάρτητα από τα συμφραζόμενα της. Πολλοί, κάνοντας μια αναγωγή στο μέντορα από την Οδύσσεια του Ομήρου μίλησαν για συμβουλάτορα και συμπαραστάτη: άλλοι για καθοδηγητή, άλλοι για φίλο και άλλοι για τους παλιούς και πιο έμπειρους συναδέλφους του σχολείου τους. Παρά την ποικιλία των απαντήσεων, είναι αξιοσημείωτο, ότι οι απόψεις που διατυπώθηκαν, συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τον ορισμό του μέντορα, που παρουσιάστηκε στο πρώτο μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Παραθέματα: *Όσο βαρύγδουπη κι αν ακούγεται η λέξη μέντορας δεν είναι τίποτα άλλο από την καθοδήγηση που ζητά σχεδόν κάθε καινούργιος εκπαιδευτικός από τους παλαιότερους συναδέλφους του. [...] Σε μια ιδανική θεώρηση των πραγμάτων θα μπορούσε να είναι υποβοηθητικός. Να βοηθά στην επίλυση των προβλημάτων, προτείνοντας λύσεις ρεαλιστικές (Εκπαιδευτικός 3) ή Για μένα μέντορας, είναι ένας άνθρωπος καταρτισμένος θεωρητικά και πρακτικά και με διάθεση συνεργασίας και θέλει να βοηθήσει πραγματικά (Εκπαιδευτικός 4) ή Συμβουλάτορας και καθοδηγητής. Και υποστηρικτής (Εκπαιδευτικός 5) ή Μέντορας σημαίνει ένα πρόσωπο που σε εμπνέει, σε καθοδηγεί και αποτελεί σημείο αναφοράς για σένα. Σου μεταδίδει τα όσα ξέρει με τον τρόπο του, τη συμπεριφορά του, με τον εκπαιδευτικό του ρόλο στην πράξη. Είναι ένα πρόσωπο αποδοχής και εμπιστοσύνης, προς το οποίο μπορείς να στραφείς ανά πάσα στιγμή χωρίς δισταγμό και καχυποψία. Μπορείς να βαδίσεις μπροστά με σιγουριά, επειδή ξέρεις ότι θα σε βοηθήσει, θα σε στηρίξει και θα σε συμπληρώσει, αν χρειαστεί (Εκπαιδευτικός 6) ή Αρχικά, μου ερχόταν στο μυαλό ο σύμβουλος και καθοδηγητής τους Τηλέμαχου μέχρι που το υπουργείο, έδωσε άλλη διάσταση στη λέξη (γέλια)! Στην ουσία όμως, πέρα από πλάκα, το θεσμό του Μέντορα τον έχω ζήσει. Όταν πρωτοδούλεψα ως αναπληρωτής, είχα φοβερή βοήθεια από τους παλιότερους φιλολόγους του σχολείου. Είναι κάτι που με κάνει να τους θυμάμαι πάντα με αγάπη...(Εκπαιδευτικός 7) ή Για μένα μέντορας ίσον έμπειρος [...] Πιο πολύ τον*

βλέπω σαν φίλο, τον οποίο, βέβαια, θα εκτιμώ (Εκπαιδευτικός 8) ή Για μένα η λέξη μέντορας είναι ταυτόσημη του καθοδηγητή, συμβούλου, εμπνευστή, συμπαράστατη, συνοδοιπόρου, έμπιστου φίλου. Ένας κριτικός φίλος, που τροφοδοτεί τον προβληματισμό του εκπαιδευτικού, τον εμπλέκει σε διαδικασία αναστοχασμού για τις πρακτικές του και τον βοηθά να αναπτυχθεί επαγγελματικά, μέσα πάντα από μια κριτική, αλλά όχι επικριτική ματιά (Εκπαιδευτικός 9) ή Ωραία λέξη, γεμάτη υποσχέσεις και ασφάλεια, και το εννοώ. Μέντορας. Εκείνη η προσωπικότητα που θα σε ωθήσει να ξεδιπλώσεις όλα σου τα talέντα, όσα κι αν είναι αυτά, όποια κι αν είναι (Εκπαιδευτικός 10).

Υποκατηγορία 2^η: Επαγγελματικά προσόντα Μέντορα.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν αυτονόητο για το πρόσωπο που θα επιλεγεί ως μέντορας να διαθέτει συγκεκριμένα επαγγελματικά προσόντα: πτυχία, μεταπτυχιακά, διδακτορικά αλλά και εμπειρία και αποδεδειγμένο κύρος στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ειδικά, αυτό το τελευταίο το τονίζουν, διότι, όπως σχολιάζουν, τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν συνεπάγονται ικανότητα: ο μέντορας πρέπει να έχει αποδείξει έμπρακτα τις δυνατότητες του, διδακτικά και παιδαγωγικά: για παράδειγμα, να είναι ενήμερος για τις εκάστοτε εξελίξεις στο χώρο της παιδείας ή να εφαρμόζει αποδεδειγμένα καινοτόμες διδασκαλίες στην τάξη του. Γι αυτό και κάποιοι θεωρούν ότι ο μέντορας δεν πρέπει να είναι πολύ παλιός – διότι αυτοί μένουν, συνήθως, προσκολλημένοι σε πεπαλαιωμένες μεθόδους – αλλά ούτε και πολύ νέος – γι αυτό και τα πέντε χρόνια, που ορίζει ως ελάχιστο όριο ο νόμος 3848/2010 τα θεωρούν ανεπαρκή – για να μην προκληθεί ανταγωνισμός και απαξίωση μεταξύ των συναδέλφων. Άλλωστε, θεωρούν ότι τα πέντε πρώτα χρόνια είναι πολύ μικρό χρονικό διάστημα για να θεωρηθεί κάποιος ώριμος επαγγελματικά ώστε να καθοδηγήσει κάποιον άλλο.

Σχετικά αποσπάσματα: *Άλλωστε, ο μέντορας, πρέπει ως πρόσωπο να έχει αποδείξει την αξία του, όχι μόνο με πτυχία και περγαμινές αλλά να έχει κερδίσει τη εκτίμηση των μαθητών του, των συναδέλφων του και εν γένει της εκπαιδευτικής κοινότητας, για να μην πω και της τοπικής κοινωνίας. Και τι θα πει πέντε χρόνια στο δημόσιο; Τα χρόνια δε σε αγιοποιούν (πilotική) ή [...] Αυτός που βρίσκεται στη θέση αυτή, γιατί έχει κάνει ειδικές σπουδές. [...] Αυτός που βρίσκεται στη θέση αυτή, γιατί έχει κάνει ειδικές σπουδές. [...] πρέπει να έχει αποδεδειγμένο κύρος και αξία. Να μην είναι δηλαδή ένα πρόσωπο που απλώς επιλέχτηκε γιατί διαθέτει «περγαμινές» αλλά η αξία του ως*

δασκάλου είναι αμφισβητήσιμη (Εκπαιδευτικός 3) ή [...] δικαίωμα έχουν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 5 χρόνια και πάνω. Δηλ. Εγώ με 8, είμαι παλιός; Αν είναι δυνατόν, αυτά είναι αστεία! Αλλά και τι θα πει παλιός; Το θέμα είναι πώς θα γίνει η επιλογή. Το ξέρετε ότι υπάρχουν παλιοί που ακόμα δίνουν χειρόγραφα διαγωνίσματα. Και αυτοί θεωρούνται αυθεντίες. Αυτοί, λοιπόν, θα επιμορφώσουν νέο εκπαιδευτικό; [...] Δεν φτάνουν μόνο τα πτυχία...ούτε τα χρόνια...πρέπει να είναι αποδεδειγμένα ένας καλός εκπαιδευτικός... (Εκπαιδευτικός 2) ή Πρέπει ο μέντορας να έχει μια γενικότερη αποδοχή και από μαθητές αλλά κυρίως από συναδέλφους. [...] Και κάτι ακόμα: αν και είπα ότι δε με ενδιαφέρουν τα χρόνια προϋπηρεσίας, αν είναι να με βοηθήσει κάποιος - και το εννοώ - τα 5 χρόνια ως ελάχιστο όριο για να γίνει κάποιος μέντορας μου φαίνονται λίγα, γιατί μπορεί ένας νέος ηλικιακά να γίνει μέντορας σε κάποιο μεγαλύτερο και αυτό θα είναι πρόβλημα. Υπάρχει πάντα ο εγωισμός, ειδικά σε εμάς τους καθηγητές, που πολλές φορές διορίζομαστε μεγάλοι και έχοντας δουλέψει πολλά χρόνια στην ιδιωτική εκπαίδευση (Εκπαιδευτικός 4) ή Είναι ένας που έχει εμπειρία και είναι αντικειμενικά καλός. [...] Όχι κάποιος που είναι πριν τη σύνταξη, είναι υπερβολικά αυστηρός και έχει παλιές αντιλήψεις και μεθόδους διδασκαλίας. Γι αυτό πιστεύω ότι μέντορας θα μπορούσε να γίνει κάποιος με 15 – 20 χρόνια υπηρεσίας. [...] Ούτε πολύ νέος γιατί και αυτό δημιουργεί πρόβλημα στη συνεργασία – δε θα έχει το σεβασμό από τον άλλον – αλλά και οι πολλοί μεγάλοι τις περισσότερες φορές απλώς επαναπαύονται (Εκπαιδευτικός 5) ή [...] Όχι απαραίτητα παλιός, αλλά σίγουρα με πιο πολλά διδακτικά εφόδια. [...] Με αυτήν την έννοια σέβομαι πιο πολύ κάποιον με μεταπτυχιακό παρά κάποιον απλώς παλιό, γιατί οι παλιοί έχουν απαρχαιωμένες αντιλήψεις. Πρέπει, δηλαδή, το πρόσωπο που θα επιλεγεί να είναι αποδεδειγμένα έγκυρο (Εκπαιδευτικός 8).

Υποκατηγορία 3^η: Ο χαρακτήρας του Μέντορα

Για μια ακόμη φορά – όπως, όταν κλήθηκαν να μιλήσουν γενικά για τα προσόντα αυτών που θα ήθελαν να τους επιμορφώσουν – τα υποκείμενα της έρευνας έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στα διαπροσωπικά χαρακτηριστικά του μέντορα. Θεώρησαν, δηλαδή, πιο σημαντικό τον τρόπο που θα τους προσεγγίσει και θα συνεργαστεί μαζί τους, ο μέντορας, διότι, ανεξάρτητα από τα όποια – πιστοποιημένα ή μη – τυπικά προσόντα, ο χαρακτήρας του μέντορα είναι εκείνος που θα θέσει τις βάσεις για μια επιτυχημένη συνεργασία. Τουλάχιστον αυτό φαίνεται να πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί: [...] Πιο σημαντικό είναι αφενός να διαθέτει όλα εκείνα τα ψυχοκοινωνικά

χαρακτηριστικά που βοηθούν να συνεργαστεί με νέο εκπαιδευτικό [...] (Εκπαιδευτικός 3) ή [...] με διάθεση συνεργασίας και θέλει να βοηθήσει πραγματικά (Εκπαιδευτικός 4) ή [...] ανοιχτόμυαλος [...] (Εκπαιδευτικός 5) ή Θα ήθελα, λοιπόν, να έχω κάποιον δίπλα μου στην αρχή, ο οποίος, όμως, θα με κατευθύνει αλλά δε θα με χειραγωγήσει. Μιλάω, δηλαδή, για γόνιμη ανταλλαγή απόψεων όχι για καπέλωμα. Δε θέλω επίσης χειραγώγηση (Εκπαιδευτικός 8) ή Μπορεί να ακούγεται βαριά η λέξη «μέντορας», αλλά πώς και πώς αναζητούμε κάποιον να μας δείξει την αρχή του δρόμου μας, να μας καθοδηγήσει στα πρώτα μας βήματα. [...] πρέπει να υπάρχει, δηλαδή, αμοιβαία διάθεση για συνεργασία, επικοινωνία, αλληλοκατανόηση. Αν είναι ο άλλος να βαριέται ή να βλέπει διεκπεραιωτικά το ρόλο του...τότε – για να το πω λαϊκά – «κλαύτα Χαράλαμπε»! (Εκπαιδευτικός 10).

Υποκατηγορία 4^η: Τρόποι επιλογής του Μέντορα

Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν ενδιαφέροντες τρόπους για τη διαδικασία επιλογής του μέντορα. Εκτός, δηλαδή, από το γεγονός ότι επιθυμούν να διαθέτει συγκεκριμένα επαγγελματικά και ψυχικά προσόντα, κάποιοι υποστήριζαν ότι η επιλογή του δεν πρέπει να γίνεται μόνο άνωθεν – για παράδειγμα από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κάθε νομού ή από το υπουργείο – αλλά να γίνεται εντός του εκάστοτε σχολικού συλλόγου είτε από τον ίδιο το νεοδιόριστο – ο οποίος, αφού γνωρίσει όλους του συναδέρφους του θα επιλέξει ο ίδιος το πρόσωπο με το οποίο νομίζει ότι ταιριάζουν καλύτερα ως χαρακτήρες αλλά και τον εμπνέει με το παράδειγμά του – είτε να γίνεται από το σύλλογο καθηγητών, καθώς αυτοί είναι σε θέση να γνωρίζουν ποιο πρόσωπο είναι κατάλληλο για τη συγκεκριμένη θέση λόγω της μακρόχρονης συνεργασίας και συνύπαρξης με τους συναδέρφους τους. Με αυτόν τον τρόπο, αφενός θα αποφευχθούν προβλήματα ασυμφωνίας χαρακτήρων μεταξύ μέντορα και νεοδιόριστου αφετέρου θα προκριθούν για τη θέση άτομα αποδεδειγμένου κύρους.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα: *Και όσον αφορά το νέο εκπαιδευτικό ας διαλέγει καλύτερα ο ίδιος από αυτήν την ομάδα το μέντορά του, αφού πρώτα έχει δει ποιος του ταιριάζει [...] Τώρα που το σκέφτομαι, ναι, αυτό μπορεί να βοηθήσει: να διαλέγει ο νεοδιόριστος το μέντορά του (πυλοτική) ή Πρέπει ο μέντορας να έχει μια γενικότερη αποδοχή και από μαθητές αλλά κυρίως από συναδέρφους. Ξέρετε γιατί; Γιατί νομίζω ότι αν κάτι στραβό υπάρχει σε αυτόν ως προς το χαρακτήρα, θα έχει φανεί στους συναδέρφους του και θα το ξέρουν (Εκπαιδευτικός 4) ή Και θα ήταν καλό να τον*

επιλέγει ο σύλλογος διδασκόντων τον μέντορα, γιατί αυτοί ξέρουν τελικά ποιος αξίζει πραγματικά και μπορεί να βοηθήσει (Εκπαιδευτικός 5).

Υποκατηγορία 5^η: Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια του Μέντορα.

Με βάση τις απαντήσεις τους, κατηγοριοποιήσαμε τους εκπαιδευτικούς σε δύο ομάδες ως προς τη στάση τους απέναντι στο Μέντορα. Η πρώτη ομάδα είναι κατεξοχήν αρνητική και απορρίπτει την ύπαρξη του παραπάνω θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διότι, όπως δηλώνει, θεωρούν ότι οι ήδη υπάρχοντες θεσμοί – σχολικός σύμβουλος, πεκ, σύλλογος καθηγητών – είναι υπεραρκετοί, αρκεί να αναβαθμιστεί ο ρόλος τους ή καλύτερα, να αναλάβουν τις ευθύνες που τους αναλογούν. Μάλιστα, κάποιοι μιλούν για ομαδική αλληλοβοήθεια στα πλαίσια κάθε σχολικού οργανισμού, την οποία δεν αντιμετωπίζουν ως μια γενική και αφηρημένη έννοια, αλλά προτείνουν να θεσπιστεί με νόμο, ώστε να είναι υποχρεωτική. Γι αυτό το λόγο διερωτώνται σε τι θα χρησιμεύσει η θέσπιση ενός νέου θεσμού.

Σχετικά παραθέματα γι αυτήν την ομάδα: *Εμένα ο μέντορας δε μου αρέσει γιατί σε αναγκάζει να μπει με άτομο που δεν είναι απαραίτητα καλύτερος από εμένα ή που δεν ταιριάζουν οι απόψεις σας ή οι χαρακτήρες σας. Εγώ, όπως προείπα, είμαι υπέρ της ομαδικής αλληλοβοήθειας. Οι παλαιότεροι δίνουν τα φώτα τους στους νεότερους αλλά και οι νεότεροι έχουν λόγο. Δε χρειαζόμαστε παγίωση στην εκπαίδευση. Έχουμε να ωφεληθούμε πολύ από νεότερους. Θέλουμε έμπνευση, δημιουργικότητα, νέες ιδέες. [...] Πάντως, για να κλείσουμε, θα επαναλάβω ότι εγώ είμαι υπέρ της αλληλοβοήθειας. Αλληλοσυνεργασία αλλά με νόμο. Υποχρεωτικά, δηλαδή, να δημιουργούνται σε κάθε σχολείο ανά ειδικότητα ομάδες εκπαιδευτικών που θα συζητάνε αυτά που τους απασχολούν. Λέω με νόμο, γιατί αλλιώς κανείς δε θα πάει. Το ξέρω το συνάφι μας! (γέλια) (πυλοτική) ή [...] ένα είδος Μέντορα δεν πρέπει να είναι ο σχολικός σύμβουλος; Αυτός που βρίσκεται στη θέση αυτή, γιατί έχει κάνει ειδικές σπουδές. Συνεπώς δε νομίζω ότι χρειάζεται να είναι ένα καινούριο πρόσωπο. Ο νέος εκπαιδευτικός μπορεί να ωφεληθεί μέσω των παλαιότερων συναδέλφων του, αρκεί να υπάρχει διάθεση συνεργασίας (Εκπαιδευτικός 3) ή Για μένα, (εννοείται ο μέντορας) είναι μια αρνητικά φορτισμένη έννοια, εκπαιδευτικός που θα καθοδηγεί το νεοδιδάσκοντα (με τι προσόντα και ποια εκπαίδευση;) [...] Αν όντως ενδιαφέρονται για το καλό του εκπαιδευτικού, οι υπάρχοντες θεσμοί, σύμβουλοι, πεκ, διευθυντές, σχολείο, αρκούν, αρκεί να αναβαθμιστούν. Εκεί πρέπει να εστιάσουμε. Τώρα ένας ακόμα θεσμός για να τακτοποιηθούν κάποιοι, τι θα προσθέσει (Εκπαιδευτικός 2) ή Δεν νομίζω ότι ήταν*

αναγκαίο να το θεσμοθετήσει το Υπουργείο για να γίνει. Απλά πιστεύω ότι για άλλη μια φορά προσπαθεί να μετατοπίσει τις ευθύνες και αρμοδιότητές του, σε άλλες πλάτες (Εκπαιδευτικός 7).

Η δεύτερη ομάδα εκπαιδευτικών είναι υπέρ του μέντορα αλλά – όπως διευκρινίζει – υπό προϋποθέσεις. Ποιες είναι αυτές; Καταρχάς, απαιτούν ο θεσμός του μέντορα να είναι απαλλαγμένος από την αξιολογική του διάσταση και η έκθεση που θα υποβάλλει στο τέλος της θητείας του να μη συνδέεται με τη μονιμότητα του νέου εκπαιδευτικού ή τη μισθολογική του ωρίμανση. Επιπλέον, σημειώνουν με νόημα ότι πρέπει να είναι πολύ αυστηρά τα κριτήρια επιλογής του: να υπάρχει, δηλαδή, αξιοκρατία και διαφάνεια. Τέλος, ζητούν ο μέντορας να λειτουργεί με σεβασμό στην προσωπικότητα του νεοδιόριστου και να είναι απαλλαγμένος από το στόχο της χειραγώγησης.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα αυτής της ομάδας: *Δεν είμαι κατά του θεσμού, αλλά αυτό που με προβληματίζει είναι η έκθεση που θα συντάσσει ο μέντορας στο τέλος της διετίας. Αυτό μπορεί να αποβεί εις βάρος μας, ειδικά, αν κρίνεται το επαγγελματικό μας μέλλον από αυτό. Αλλωστε, πόσο αντικειμενική να είναι; Αν υπάρχουν προσωπικές αντιπάθειες μέντορα – εκπαιδευόμενου; Μπορεί να μην τα βρούνε ως άνθρωποι. Με ποια κριτήρια γίνεται η επιλογή; Πρέπει ο μέντορας να έχει μια γενικότερη αποδοχή και από μαθητές αλλά κυρίως από συναδέλφους (Εκπαιδευτικός 4) ή Σαν ιδέα πάντως μου αρέσει. Αλλά στη Ελλάδα τα πράγματα είναι λίγο περίεργα. Οι προσωπικές σχέσεις παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο. Για παράδειγμα, μπορεί να παίζουν ρόλο οι προσωπικές γνωριμίες για την επιλογή του μέντορα και έτσι να επιλεγούν πρόσωπα τελείως ακατάλληλα ή να θέλει ο μέντορας να «θάψει» το νέο εκπαιδευτικό, για να προωθήσει κάποιον άλλον ή επειδή οι σχέσεις τους δεν είναι καλές ή και το αντίθετο, να προωθήσει εκπαιδευτικό ακατάλληλο για τάξη, από προσωπική συμπάθεια. [...] δεν υπάρχει διαφάνεια (Εκπαιδευτικός 5) ή Πέρα από την κριτική, καλοπροαίρετη βέβαια, ο συγκεκριμένος θεσμός θα μπορούσε να εξυπηρετήσει ιδιαίτερα τους νέους συναδέλφους υπό όρους και προϋποθέσεις. Αν συνδέεται με την αξιολόγηση, τη μισθολογική εξέλιξη και όλα τα παρεμφερή είναι εξ αρχής καταδικασμένος. Τότε θα αναζητήσουμε τα κριτήρια που πρέπει να πληροί κάποιος για να αναλάβει αυτή τη θέση και δυστυχώς θα ανακαλύψουμε και πάλι τα παλιά και δοκιμασμένα κόλπα του γνωστού, του ημέτερου και πάει λέγοντας. Χωρίς σαφείς προϋποθέσεις και πιλοτική εφαρμογή του στην πράξη για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα θα καταλήξει για μια*

ακόμα φορά η «μεταρρύθμιση που δεν έγινε», εις βάρος των μαχόμενων εκπαιδευτικών και της παιδείας γενικότερα (Εκπαιδευτικός 6) ή Δεν είμαι εκ των προτέρων αρνητικός, διότι θεωρώ ότι ως νεοδιόριστος θα μου ήταν χρήσιμος. Όμως βάζω κάποιες προϋποθέσεις: αξιοκρατία, εμπιστοσύνη, οικειότητα. Άλλο παρέμβαση και άλλο συμβουλή (Εκπαιδευτικός 8) ή Αν εφαρμοστεί σωστά, μέσα σε ένα πλαίσιο καθοδηγητικό, υποστηρικτικό, ανατροφοδοτικό, σίγουρα θα βοηθήσει και θα εξυπηρετήσει τους εκπαιδευτικούς στο μέγιστο βαθμό. Σε αντίθετη περίπτωση, αν προσλάβει έναν χαρακτήρα, αξιολογικό, ελεγκτικό και επικριτικό, το μόνο που θα προκαλέσει είναι επιπλέον άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς, που ήδη απειλούνται από το νέο αξιολογικό νόμο που θα εφαρμοστεί από το Σεπτέμβριο και θα κρίνει την επαγγελματική τους επάρκεια ή ανεπάρκεια και κατά συνέπεια την παραμονή τους ή μη στην εργασία τους (Εκπαιδευτικός 9) και Είμαι υποστηρικτής του θεσμού, ειδικά εγώ που είμαι νεοδιόριστος εκπαιδευτικός. [...] Ωστόσο, δε σας κρύβω ότι είμαι επιφυλακτικός. Τι εννοώ; Ε να ακούγονται τόσα για την αξιολόγηση και φοβάμαι μήπως ο μέντορας είναι απλώς ένας τρόπος για να μη μονιμοποιηθούμε ποτέ και όποτε θέλουνε να μας διώχνουν! Σενάρια φαντασίας; Μπορεί αλλά στη χώρα που ζούμε όλα μπορούν να συμβούν! (Εκπαιδευτικός 10).

Υποκατηγορία 6^η: Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από το συγκεκριμένο θεσμό (νόμος 3848/2010).

Όταν οι εκπαιδευτικοί – θετικά ή αρνητικά διακείμενοι – ρωτήθηκαν τι περιμένουν από την εφαρμογή του νέου θεσμού, οι απαντήσεις τους άφησαν να διαφανεί ένα έντονο συναίσθημα απαισιοδοξίας και δυσπιστίας, το οποίο, μάλιστα, οι ίδιοι συνέδεσαν με την κατάσταση που επικρατεί, γενικά, στην Ελλάδα και ειδικότερα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς, άλλοι ήταν κατηγορηματικοί, χαρακτηρίζοντας το νέο θεσμό ως μέσο χειραγώγησης των εκπαιδευτικών και φραγμό για τη μονιμοποίησή τους και άλλοι ήταν αρκετά δύσπιστοι ότι θα εφαρμοστεί σωστά στην Ελλάδα.

Παραθέματα: Νομίζω ότι θα αποβεί σε βάρος των εκπαιδευτικών, καθώς ο μέντορας θα χειραγωγεί τον εκπαιδευτικό και θα μετατραπεί σε έναν ακόμα αξιολογητή, χωρίς καμία εκπαίδευση και κανένα προσόν και φυσικά χωρίς καν προηγουμένως να έχει αξιολογηθεί ο ίδιος. [...] Μήπως ο στόχος είναι απλώς να βάλει φραγμό στην πρόσληψη νέων στον εκπαιδευτικό χώρο; Γιατί ξέρετε στην Ελλάδα, την παρούσα φάση της οικονομικής κρίσης, όλα τα σενάρια είναι πιθανά (Εκπαιδευτικός 2) ή Τελικά, όσο

το σκέφτομαι, θα προτιμούσα να μην υπάρξει. Θα δημιουργήσει προβλήματα. Θα μας βάλει να αλληλοφαγωθούμε, αν είναι από τον ίδιο σύλλογο, αλλά και αν δεν είναι, δεν ξέρω, νομίζω ότι θα λειτουργήσει ως ένας μηχανισμός απόρριψης των εκπαιδευτικών, δηλ. θα σου πει το κράτος: «εγώ σε διόρισα, αλλά εσύ δεν είσαι άξιος να μείνεις». Ειδικά, τώρα που ακούγεται ότι η προαγωγή από τον ένα βαθμό στον άλλο θα γίνεται με ποσοστά...τι να πω; Ομολογώ ότι είμαι δύσπιστη για τον μέντορα – είμαι δύσπιστη γιατί ζω στην Ελλάδα. Ποιος θα είναι ο μέντορας; Με τι προσόντα; Μήπως οι ίδιοι και οι ίδιοι που παίρνουν τόσα χρόνια τις θέσεις στην Ελλάδα; Αν ζούσα στο εξωτερικό, δε θα με πείραζε...(Εκπαιδευτικός 4) **ή** Λόγω προηγούμενης αρνητικής εμπειρίας – παραδείγματος χάριν τα πρότζεκτ, όπου μπήκαν ως μάθημα αλλά κανείς δεν επιμορφώθηκε – υπάρχει φόβος ότι θα είναι πάλι ένας πρόχειρος, κακοφτιαγμένος θεσμός που δε θα αποδώσει και για μια ακόμη φορά θα επικρατήσει η λογική του «ημέτερου». Είναι και που ζούμε στην Ελλάδα...Για να το πω και αλλιώς, ούτε η αξιολόγηση θα με τρόμαζε, αν ζούσα στο εξωτερικό, γιατί ξέρω ότι εκεί υπάρχει αξιοκρατία. Και ξέρω ότι και να με έδιωχναν θα ήταν αξιοκρατικό. Τώρα όμως, στη Ελλάδα, τα αμφισβητώ όλα. Έτσι μας έχει κάνει το σύστημα (Εκπαιδευτικός 8).

Κάποιοι άλλοι, επίσης, δήλωσαν ρητά τη δυσκολία τους να απαντήσουν στη συγκεκριμένη ερώτηση, καθώς, όπως είπαν, δεν γνώριζαν την ψήφιση του συγκεκριμένου θεσμού και θα ήθελαν να έχουν περισσότερη ενημέρωση. Βέβαια, η έλλειψη ενημέρωσης ήταν κάτι που τους προβλημάτισε και ενίσχυσε την καχυποψία τους τόσο για τη χρησιμότητα ύπαρξης ενός τέτοιου θεσμού όσο και για τον τρόπο λειτουργίας του. Απαντήσεις: Δεν μπορώ να έχω πολλές προσδοκίες από τη στιγμή που οι γνώσεις μου για το θεσμό είναι πολύ επιφανειακές. Αλλά να σας πω κάτι; Είμαι δύσπιστος, γιατί στη χώρα μας είναι τόσες πολλές οι πολιτικές αλλαγές που συμβαίνουν, οι οποίες καταργούν πράγματα ή αφήνουν άλλα ανολοκλήρωτα. Άρα τι να πιστέψει κανείς; Βιαζόμαστε να δείξουμε ότι είμαστε πρωτοπόροι και τελικά απουσιάζει η σοβαρότητα και το βάθος. Δε σκεφτόμαστε σε βάθος χρόνου ούτε σχεδιάζουμε έτσι. Πολλές φορές ανατρέπουμε για την ανατροπή (πilotική) **ή** Σε μια ιδανική θεώρηση των πραγμάτων θα μπορούσε να είναι υποβοηθητικός. [...] Ωστόσο, για να έχω ξεκάθαρη γνώμη, πρέπει να έχω και ενημέρωση (Εκπαιδευτικός 3) **ή** Το γεγονός ότι δεν ενημερώθηκε η εκπαιδευτική κοινότητα για το νέο αυτό θεσμό μόνο απορίες, ερωτηματικά και αμφιβολίες μπορεί να γεννήσει. Άραγε, ήταν προκαθορισμένες οι θέσεις, τα πρόσωπα και ο τρόπος εφαρμογής του άμεσος και απόλυτος; Γιατί δεν

προηγήθηκε ένα οργανόγραμμα, μια μελέτη προκαταρκτική και μια γενικότερη καμπάνια ενημέρωσης προς όλους; Φοβήθηκαν την αντίδραση απέναντι στη νέα αυτή προχειροδουλειά που ετοίμαζαν; Κανείς δεν ξέρει. Πώς μπορείς κατόπιν να είσαι θετικός και αισιόδοξος απέναντι στο θέμα, όταν από πριν σε ακυρώνει; (Εκπαιδευτικός 6).

Κατηγορία 5^η: Η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θεσμό.

Όπως προειπώθηκε, όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη έρευνα δήλωσαν παντελή άγνοια του νόμου 3848/2010. Παραδείγματα: *Ναι η αλήθεια είναι ότι κάτι είχα μεν ακούσει αλλά εκπλήσσομαι που είναι νόμος θεσπισμένος (πιλοτική) ή Όσα γνωρίζω για το θεσμό προέρχονται από συζητήσεις με τους συναδέλφους και όσα διάβασα κατά καιρούς (Εκπαιδευτικός 3) ή Η γελοιότητα του θεσμού φαίνεται και από το γεγονός ότι ούτε έχουμε ενημερωθεί επαρκώς [...] (Εκπαιδευτικός 2) ή Πάντως δεν γνωρίζω και πολλά για το νέο νόμο. Για την ακρίβεια, δεν ενημερωθήκαμε (Εκπαιδευτικός 4) ή Πάντως εγώ δεν ήξερα για αυτό το νόμο (Εκπαιδευτικός 5) ή Το γεγονός ότι δεν ενημερώθηκε η εκπαιδευτική κοινότητα για το νέο αυτό θεσμό (Εκπαιδευτικός 6) ή Όχι δεν ήξερα για νόμο, είχα ακούσει κάποια πράγματα τυχαία στο σχολείο και μετά στο διαδίκτυο, αλλά πολύ επιφανειακά όλα αυτά. Ειλικρινά εγώ ξέρω ελάχιστα και όσα ξέρω τα έμαθα από εκπαιδευτικές ιστοσελίδες ή εφημερίδες. Δεν θυμάμαι να υπήρχε επίσημη ενημέρωση από το Υπουργείο (Εκπαιδευτικός 7) ή Ωστόσο, εκπλήσσομαι που ακούω από εσάς ότι πρόκειται για νόμο. Νόμιζα ότι απλώς το συζητούσαν! (Εκπαιδευτικός 9) ή Πάντως, είναι νόμος; (γέλια!) (Εκπαιδευτικός 10).*

Εξαίρεση αποτέλεσε ο εκπαιδευτικός 8, που, βέβαια, είπε ότι έμαθε για το νόμο λόγω της συνδικαλιστικής του ιδιότητας, παρόλο που και αυτός παραδέχτηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αγνοεί το συγκεκριμένο νόμο: *Κοιτάζτε εγώ είχα ενημερωθεί για το συγκεκριμένο θεσμό λόγω της συνδικαλιστικής μου ενασχόλησης. [...] Υστερα και εμείς οι εκπαιδευτικοί δεν τα ψάχνουμε πολύ τα θέματα που μας αφορούν.*

Οι λόγοι που η ενημέρωση των εκπαιδευτικών ήταν από ανύπαρκτη ως ελλιπής είναι οι εξής:

Υποκατηγορία 1^η: Η μη εφαρμογή του θεσμού.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν: *Εγώ πιστεύω ότι δεν ενημερωθήκαμε, διότι γίνονται πολλές αλλαγές στην Ελλάδα, που όμως δεν εφαρμόζονται, τελικά και μένουν – εμ πώς να το πω; - στο «ράφι» (γέλια). [...] γιατί δεν έχω ακούσει να εφαρμόστηκε πουθενά ακόμη (πilotική) ή Μέντορας: άλλη μια εξαιρετική ιδέα που [...] έχει μείνει στα χαρτιά (Εκπαιδευτικός 3) ή Μπορεί και για οικονομικούς λόγους να μην εφαρμόστηκε (Εκπαιδευτικός 8) ή Τώρα τι γίνεται; Ισχύει; Δεν ξέρω.. ειλικρινά... (Εκπαιδευτικός 7) ή Γιατί μάλλον δεν έχουν σκοπό να τον εφαρμόσουν ακόμη (Εκπαιδευτικός 5).*

Υποκατηγορία 2^η: Η προχειρότητα στην εισαγωγή του θεσμού.

Από μια άλλη ομάδα απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών ως αιτία της ελλιπούς ενημέρωσης αναδείχτηκε η προχειρότητα στην εισαγωγή του θεσμού. Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για κακοφτιαγμένο, ξενόφερτο θεσμό, χωρίς προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα και χωρίς τον κατάλληλο σχεδιασμό που θα ανταποκρίνεται στις παρούσες συνθήκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (περικοπές, αύξηση ωραρίου, οικονομική κρίση). Απαντήσεις χαρακτηριστικές: *Πολλά νομοσχέδια ψηφίζονται που είναι πρόχειρα, δηλαδή δε λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον, τις συνέπειες, αν είμαστε έτοιμοι να τα δεχτούμε, αν υπάρχουν χρήματα για την όποια αλλαγή (πilotική) ή Μέντορας: άλλη μια εξαιρετική ιδέα που 1) έρχεται απευθείας από το εξωτερικό 2) δεν έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα (Εκπαιδευτικός 3) ή [...] Ίσως, πάλι, να μην είναι και πολύ καλά σχεδιασμένο. Άλλωστε, από όσο ξέρω, πρόκειται για έναν ξενόφερτο θεσμό (Εκπαιδευτικός 4) ή [...] Γιατί δεν προηγήθηκε ένα οργανόγραμμα, μια μελέτη προκαταρκτική και μια γενικότερη καμπάνια ενημέρωσης προς όλους ; Φοβήθηκαν την αντίδραση απέναντι στη νέα αυτή προχειροδουλειά που ετοίμαζαν; Κανείς δεν ξέρει (Εκπαιδευτικός 6) ή Δεν μπορώ να γνωρίζω, αλλά φαντάζομαι ότι έχει να κάνει με την όλη προχειρότητα που διακρίνει την ελληνική εκπαίδευση. Προφανώς, πρόκειται για ακόμη ένα εκπαιδευτικό δάνειο, χωρίς την ανάλογη προετοιμασία και υποδομή (Εκπαιδευτικός 9) ή [...] Πρόκειται, δηλαδή, για μια ακόμη μεγαλόστομη εξαγγελία, μια ρητορεία και τίποτα άλλο (Εκπαιδευτικός 10).*

Υποκατηγορία 3^η: Η «αμφίθυμη» στάση του Υπουργείου Παιδείας.

Ως τρίτο λόγο για την μη επαρκή ενημέρωσή τους, τα υποκείμενα της έρευνας «κατήγγειλαν» τη στάση του Υπουργείου Παιδείας: μίλησαν, δηλαδή, αφενός, για αβεβαιότητα από πλευράς Υπουργού για το αν και πώς θα εφαρμοστεί ο νέος θεσμός

και για το κατά πόσο, όντως, θα εξυπηρετήσει τις ανάγκες επιμόρφωσης και στήριξης του νέου εκπαιδευτικού αφετέρου εξέφρασαν την πεποίθησή τους μήπως το Υπουργείο σκόπιμα δεν ενημέρωσε την εκπαιδευτική κοινότητα, προκειμένου να αποφύγει αντιδράσεις, που, ήδη, είχαν σημειωθεί, το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, λόγω του νόμου περί αξιολόγησης.

Αποσπάσματα: *Αλλά ίσως και το υπουργείο να μην ήταν και πολύ σίγουρο γι αυτό το θεσμό [...] (πιλοτική) ή Δεν υπάρχει πραγματική διάθεση και ενδιαφέρον να στηριχτεί και να βοηθηθεί στο έργο του ο εκπαιδευτικός (Εκπαιδευτικός 2) ή [...] δεν έχει υποστηριχτεί από το ίδιο το υπουργείο. [...] Γιατί, όπως σας είπα, το υπουργείο για άλλη μια φορά δεν υποστήριξε το έργο του. [...] Τελικά μάλλον κανείς δεν πίστεψε στο θεσμό (Εκπαιδευτικός 3) ή Πιστεύω ότι θέλουν να αποφύγουν αντιδράσεις. Αν το συνδυάσω, δηλαδή, με όλα αυτά που προωθούνται πχ αξιολόγηση, συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων, μείωση διορισμών, υπαγωγή των σχολικών μονάδων στην τοπική αυτοδιοίκηση, ίσως είναι κάτι πονηρό και δεν ήθελαν να αντιδράσουμε (Εκπαιδευτικός 4) ή [...] Η δεν ξέρουν ακόμα πώς θα λειτουργήσει ο θεσμός. Άλλωστε, τώρα με την οικονομική κρίση, πολλά λέγονται και ωραία, αλλά πώς θα εφαρμοστούν, όταν δεν υπάρχουν τα χρήματα; Ο μέντορας πρέπει να περνά πολλές ώρες με νεοδιόριστο. Πώς θα γίνει αυτό, όταν λένε ότι θα αυξηθεί το ωράριό μας; (Εκπαιδευτικός 5) ή Φοβήθηκαν την αντίδραση απέναντι στη νέα αυτή προχειροδουλειά που ετοιμάζαν; (Εκπαιδευτικός 6) ή Τι φταίει; Μάλλον το γενικότερο κλίμα την εποχή που εξαγγέλθηκε, αφού η αναγκαιότητα πίεζε περισσότερο για περικοπές και συγχωνεύσεις παρά για δευτερευούσης σημασίας αλλαγές που δεν αποφέρουν άμεσο οικονομικό όφελος. Ήταν και το γενικότερο κλίμα κατά της υπουργού (η Διαμαντοπούλου δεν το είχε εξαγγείλει;) και τα πολλά ανοιχτά μέτωπα - ειδικά στην τριτοβάθμια.. (Εκπαιδευτικός 7) ή Απαντώντας ως συνδικαλιστής, θα πω ότι μάλλον το υπουργείο δεν ήταν και πολύ σίγουρο και δεν το προώθησε πολύ το θέμα. Έπειτα, επειδή συνδέθηκε με το νόμο περί αξιολόγησης, ίσως φταίει το ότι ήμασταν από την αρχή αρνητικοί και το απορρίψαμε (Εκπαιδευτικός 8) ή Γιατί, στην πραγματικότητα, νομίζω ότι το ίδιο το Υπουργείο δεν ήταν καν σίγουρο αν ο θεσμός αυτός θα μπορούσε να λειτουργήσει στην υπάρχουσα οικονομική κρίση. Άλλα τους ενδιαφέρουν τώρα: περικοπές, περικοπές, περικοπές! (γέλια!) (Εκπαιδευτικός 10).*

Υποκατηγορία 4^η: Η «σύγχυση» της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Υπήρξαν και κάποιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι, ένα μέρος της «ευθύνης» για τη μη ενημέρωση σχετικά με το θεσμό του μέντορα, απέδωσαν στην ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα. Συγκεκριμένα, υποστήριζαν ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε σύγχυση, διότι, συχνά, ακούει ή διαβάζει για νόμους και εξαγγελίες, που τελικά δεν εφαρμόζονται ποτέ. Ή μπορεί να εφαρμόζονται μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, αλλά, αργότερα, με την αλλαγή πολιτικής ηγεσίας, αλλάζουν. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τις δυσάρεστες αλλαγές στο χώρο της Παιδείας – περικοπές μισθών, αύξηση ωραρίου, συγχωνεύσεις/καταργήσεις σχολικών μονάδων, αξιολόγηση – οδηγούν τον εκπαιδευτικό αφενός να αμφιβάλλει για την εφαρμογή στην πράξη κάποιων σχεδίων του υπουργείου αφετέρου να αδιαφορεί για την πλήρη ενημέρωσή του.

Ενδεικτικά αποσπάσματα: [...] *Συνεπώς κάπου δεν τα παίρνουμε στα σοβαρά – πιστεύουμε ότι δε θα εφαρμοστεί. Υπάρχει σύγχυση, νομίζουμε ότι είναι ανεπίσημο, άρα δεν το ψάχνουμε και πολύ οι εκπαιδευτικοί (πilotική) ή [...] Ύστερα και εμείς οι εκπαιδευτικοί δεν τα ψάχνουμε πολύ τα θέματα που μας αφορούν. Το είπα και πριν: με όλα αυτά που γίνονται, έχουμε γίνει δημόσιοι υπάλληλοι. Λίγο τα οικονομικά, λίγο η έλλειψη υποδομής και στήριξης, λίγο η εξουθένωση, ε φτάνει να το απαξιώνεις...και τελικά δε νοιάζεσαι για τίποτα* (Εκπαιδευτικός 8).

Κατηγορία 6^η: Η δυσπιστία των εκπαιδευτικών ως προς την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, προέκυψε – εντελώς απρόσμενα και εκτός αρχικού σχεδιασμού – μια νέα κατηγορία, που, ουσιαστικά, αποκαλύφθηκε από τις κινήσεις, τους μορφασμούς αλλά και τα λόγια των συνεντευξιαζόμενων. Πρόκειται για την δυσπιστία που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί προς το Υπουργείο Παιδείας, που, υποτίθεται, τους εκπροσωπεί. Οι εκπαιδευτικοί, καθώς μιλούσαν και ανέλυαν την κατάσταση στο χώρο της παιδείας, συχνά, ένιωσαν την ανάγκη να τονίσουν ότι όλα αυτά που λένε είναι τελείως ιδανικά, ή αναρωτιόντουσαν: «πού γίνονται όλα αυτά; Πουθενά» ή επίσης, πολύ συχνά, επαναλάμβαναν τη φράση: «εδώ είναι Ελλάδα. Τι περιμένεις;». Μάλιστα, ήταν εξίσου συχνή και η διαφαινόμενη σύγκριση με το εξωτερικό: για παράδειγμα, πολλοί ισχυρίστηκαν ότι, αν ζούσαν στο εξωτερικό, θα είχαν άλλη στάση απέναντι στις εκπαιδευτικές εξελίξεις.

Σταχυολογώ ορισμένα παραδείγματα, τα οποία, βέβαια, σκόρπια, μπορούν να εντοπιστούν και στα παραθέματα που χρησιμοποιήθηκαν παραπάνω: [...] *Πράγματα που δύσκολα τα βρίσκουμε. Αυτά τώρα που λέμε είναι το ιδανικό. [...] Είμαι δύσπιστος, γιατί στη χώρα μας είναι τόσες πολλές οι πολιτικές αλλαγές που συμβαίνουν, οι οποίες καταργούν πράγματα ή αφήνουν άλλα ανολοκλήρωτα. Άρα τι να πιστέψει κανείς; Βιαζόμαστε να δείξουμε ότι είμαστε πρωτοπόροι και τελικά απουσιάζει η σοβαρότητα και το βάθος. Δε σκεφτόμαστε σε βάθος χρόνου ούτε σχεδιάζουμε έτσι. Πολλές φορές ανατρέπουμε για την ανατροπή (πυλοτική) ή Μην ξεχνάτε ότι κάθε που αλλάζει κυβέρνηση ή και υπουργός, οτιδήποτε της προηγούμενης ηγεσίας αντιμετωπίζεται ως κάτι που πρέπει ή να καταργηθεί ή να τροποποιηθεί ή απλώς να εγκαταλειφθεί στη μοίρα του (που είναι η αχρηστία). Ελλάς το μεγαλείο σου! (Εκπαιδευτικός 3) ή [...] δεν ξέρω αν φταίει το ίδιο το σύστημα που μας απαξιώνει [...] αλλά τι να πεις Ελλάδα! [...] Γιατί ξέρετε στην Ελλάδα, την παρούσα φάση της οικονομικής κρίσης, όλα τα σενάρια είναι πιθανά (Εκπαιδευτικός 2) ή Να σας πω, όμως, κάτι; όλα αυτά που λέω δεν ξέρω πώς μπορούν να γίνουν πραγματικότητα στην Ελλάδα. Είναι πολύ ιδανικά. Υπάρχουν τόσες ελλείψεις στο εκπαιδευτικό μας σύστημα – και με την παρούσα οικονομική κρίση – δεν ξέρω καν πώς μπορούν να σχεδιαστούν και αν υπάρχει και βούληση για κάτι καλύτερο. Ακούγονται όλα πολύ θεωρητικά. [...] Ομολογώ ότι είμαι δύσπιστη για τον μέντορα – είμαι δύσπιστη γιατί ζω στην Ελλάδα. Ποιος θα είναι ο μέντορας; Με τι προσόντα; Μήπως οι ίδιοι και οι ίδιοι που παίρνουν τόσα χρόνια τις θέσεις στην Ελλάδα; Αν ζούσα στο εξωτερικό, δε θα με πείραζε... Εκπαιδευτικός 4) ή Πού γίνονται, όμως, όλα αυτά; Πουθενά! [...] Αλλά στη Ελλάδα τα πράγματα είναι λίγο περίεργα. [...] Καταλάβετε; Το πρόβλημα είναι η Ελλάδα. Ας πούμε και η αξιολόγηση είναι καλή, αλλά «φοβόμαστε» γιατί ζούμε στην Ελλάδα. Στο εξωτερικό θα ήταν αλλιώς. Εδώ δεν υπάρχει διαφάνεια (Εκπαιδευτικός 5) ή [...] δυστυχώς θα ανακαλύψουμε και πάλι τα παλιά και δοκιμασμένα κόλπα του γνωστού, του ημέτερου και πάει λέγοντας (Εκπαιδευτικός 6) ή Είναι και που ζούμε στην Ελλάδα... Για να το πω και αλλιώς, ούτε η αξιολόγηση θα με τρόμαζε, αν ζούσα στο εξωτερικό, γιατί ξέρω ότι εκεί υπάρχει αξιοκρατία. Και ξέρω ότι και να με έδιωχναν θα ήταν αξιοκρατικό. Τώρα όμως, στη Ελλάδα, τα αμφισβητώ όλα. Έτσι μας έχει κάνει το σύστημα (Εκπαιδευτικός 8) ή [...] Δυστυχώς όμως, στη χώρα μας, στη δική μας εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι κάτι τυχαίο, συμπτωματικό. [...] Μπορεί αλλά στη χώρα που ζούμε όλα μπορούν να συμβούν! [...] Μπορεί να γίνομαι μελοδραματικός, αλλά η*

κατάσταση στο χώρο της παιδείας είναι τραγική! Αρκεί να σας πω ότι φέτος θα τελειώσουμε τα πάντα πριν το Πάσχα! (Εκπαιδευτικός 10).

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

1. Συζήτηση – Συμπεράσματα.

Ο σκοπός της παρούσα έρευνας ήταν να καταγράψει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας αφενός σχετικά με το θεσμό του μέντορα, όπως αυτός εισάγεται, για πρώτη φορά, επίσημα, στα ελληνικά δεδομένα, με το νόμο 3848/2010, αφετέρου να διερευνήσει γενικότερα τις ανάγκες τους για επιμόρφωση και στήριξη. Προσπάθησε, επιπλέον, να εστιάσει περισσότερο σε νέους εκπαιδευτικούς, διότι σε αυτούς απευθύνεται, κατά κύριο λόγο, ο νόμος αλλά και για να αναδείξει την οπτική γωνία εκπαιδευτικών, που είναι – και θα είναι, για πολλά χρόνια, ακόμα – μάχιμοι στην εκπαίδευση.

Η κατηγοριοποίηση, ανάλυση και παράθεση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, λοιπόν, προσέφερε μια αρκετά διεισδυτική ματιά στο χώρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η παρούσα έρευνα, ως ποιοτική, μπορεί, βέβαια, να μην επιδιώκει την εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων, με καθολική ισχύ, ωστόσο αφήνει να διαφανούν κάποιες βασικές θέσεις των εκπαιδευτικών, με αντίκρισμα στην ελληνική πραγματικότητα.

Κατά τη διάρκεια, λοιπόν, των συνεντεύξεων, διαφάνηκε εξαρχής η αγάπη των ελλήνων εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί νοιάζονται για το επάγγελμά τους, είναι κάτι που το έχουν επιλέξει, παρά τις ποικίλες δυσκολίες που καθημερινά αντιμετωπίζουν, δυσκολίες σε πολλαπλά επίπεδα, διοικητικό, παιδαγωγικό, διδακτικό, διαπροσωπικό – σχέσεις, δηλαδή, με συναδέλφους και διευθυντή σχολείου. Ωστόσο, με πίκρα, καταγγέλλουν την κοινωνική απαξίωση που υφίστανται – γεγονός που αναφέρθηκε και στη βιβλιογραφία (Αθανασούλα – Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης, Μαυρογιώργος, 1999: 195 - 196) – καθώς η κοινωνία, συχνά, δεν αντιλαμβάνεται τον πολυδιάστατο ρόλο τους και τους κατακρίνει για τα «κακώς κείμενα» της ελληνικής παιδείας.

Το αποτέλεσμα είναι ότι ο έλληνας εκπαιδευτικός μάχεται, τελικά, μόνος του στην τάξη, καθώς, εκτός από την κοινωνική απομόνωση, απουσιάζουν και όλοι εκείνοι οι επαρκείς μηχανισμοί, που θα μπορούσαν να τον στηρίξουν στο πολυσύνθετο έργο του. Έννοιες, όπως συνεργασία και αλληλεγγύη, είναι άγνωστε για τον κλάδο των εκπαιδευτικών αλλά και οι θεσμοί στήριξης και επιμόρφωσης, δηλαδή ο σχολικός σύμβουλος και τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα (ΠΕΚ) – που απευθύνονται σε νεοδιόριστους, κατά βάση, εκπαιδευτικούς – υπολειπονται. Συνεπώς, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πάσχει τόσο σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων – εφόσον δεν παρατηρείται σταθερή κουλτούρα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας στα σχολεία – όσο και σε επίπεδο θεσμών, εφόσον οι θεσμοί δεν ανταποκρίνονται, επαρκώς, στα καθήκοντά τους. (Αθανασούλα – Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης, Μαυρογιώργος, 1999: Βεργίδης, Γκλαβάς, Κουτούζης, Φωτόπουλος, 2012: Γκότοβος, Μαυρογιώργος, Παπακωνσταντίνου, 2000γ').

Τα παραπάνω προβλήματα βιώνονται με ακόμα μεγαλύτερη ένταση από το νέο εκπαιδευτικό, καθώς, στην αρχή της καριέρας του στο χώρο της εκπαίδευσης, καλείται να αντιμετωπίσει ένα συνδυασμό δυσεπίλυτων καταστάσεων: δεν είναι μόνο τα παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, η έλλειψη εξειδικευμένης υποστήριξης και

επιμόρφωσης και η ανάπτυξη σχέσεων με τους συναδέρφους του. Είναι και το θέμα της οικονομικής επιβίωσης – το οποίο, γίνεται ακόμα πιο επιτακτικό την παρούσα φάση της οικονομικής κρίσης – σε ένα τόπο άγνωστο, μακριά, από το οικογενειακό και φιλικό του περιβάλλον. Είναι, επιπλέον, και το ζήτημα της άγνοιας των βασικών του δικαιωμάτων, καθώς και η εκμετάλλευση που υφίσταται από τους παλαιότερους συναδέρφους του σε επίπεδο σχολείου. Υπό αυτές τις συνθήκες, η παρομοίωση του νεοδιόριστου ως κάποιον «που κολυμπά σε βαθιά νερά, χωρίς σωσίβιο», που χρησιμοποίησε κάποια από τις συνεντευξιαζόμενες εκπαιδευτικούς (Εκπαιδευτικός 9), ήταν ιδιαίτερα εύστοχη.

Οι εκπαιδευτικοί, όμως, επιθυμούν την επιμόρφωσή τους. Θέλουν να τους στηρίξουν είτε οι υπάρχοντες θεσμοί είτε ο νέος θεσμός του μέντορα. Τι είδους στήριξη επιθυμούν; Πρώτα από όλα, απαιτούν το πρόσωπο που θα αναλάβει τη στήριξή τους είτε είναι ο μέντορας είτε ο σχολικός σύμβουλος, να είναι άτομο αδιαμφισβήτητου κύρους, με τα κατάλληλα επαγγελματικά αλλά και ψυχικά προσόντα. Ζητούν, επίσης, το σεβασμό στην προσωπικότητά τους και την ισότιμη και φιλική ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους. Μάλιστα, είναι χαρακτηριστικό ότι, παρόλο που στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός του μέντορα θεσπίστηκε επίσημα για πρώτη φορά το 2010 και μέχρι στιγμής παραμένει ανενεργός, οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία (Barrera, Braley & Slate, 2010: Young & Cates, 2010: Nilsson & Driel, 2010). Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι, παρόλο που αγνοούν σε βάθος το θεσμό του μέντορα, χρησιμοποιούν όρους, όπως ομάδες συνεργασίας, αλληλοβοήθεια, που συνάδουν με τους διεθνείς όρους: «group mentoring» και «peer mentoring», οι οποίοι συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία (Blair, 2008: Crafton & Kaiser, 2011: Gardiner, 2010) και αναλύθηκαν στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας (βλέπε: σελ. 29).

Η κυριότερη, πάντως, κατηγορία, που αναδύθηκε, από όλη τη διαδικασία των συνεντεύξεων, και νομίζω ότι θέτει πολλά ερωτήματα και προβληματισμούς, είναι η καχυποψία των ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς το υπουργείο Παιδείας, επίσημο φορέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η καχυποψία των εκπαιδευτικών εκδηλώνεται με πολλές παραμέτρους: με την απογοήτευση που νιώθουν, πρώτα από όλα, για τη μη εφαρμογή των εξαγγελιών του υπουργείου, έπειτα, με την έλλειψη διάθεσης εκ μέρους τους να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια και ημερίδες, γιατί πιστεύουν ότι θα βιώσουν πάλι τα ίδια και τα ίδια – πολύ θεωρία, χωρίς πρακτική

εφαρμογή – καθώς και με την αβεβαιότητά τους για τον τρόπο λειτουργίας και τον πραγματικό σκοπό της θέσπισης του θεσμού του μέντορα.

Ειδικά, ως προς το τελευταίο, εγείρουν σημαντικές αμφιβολίες τόσο για τον τρόπο επιλογής του μέντορα όσο και για το αν θα αποβεί προς όφελος τους ή εις βάρος τους. Φοβούνται ότι ο νέος θεσμός θα γίνει, πάλι, ένα μέσο για να τακτοποιηθούν «κάποιοι» με μόνο προσόν τις γνωριμίες τους στο χώρο και όχι γιατί είναι όντως κατάλληλοι γι αυτή τη θέση. Επιπλέον, φαίνεται να πιστεύουν ότι ο στόχος της θέσπισης του παρόντος θεσμού είναι να εμποδίσει την παραμονή στο χώρο των νέων εκπαιδευτικών ή να τους καθηλώσει μισθολογικά ή ακόμα και να τους χειραγωγήσει, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του συστήματος, στερώντας τους ευκαιρίες για αυτενέργεια και δημιουργικότητα.

Οι φόβοι τους αυτοί δεν είναι αβάσιμοι, αλλά τους συνδυάζουν με μια σειρά από γεγονότα, που ισχύουν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Πρώτα από όλα – και αυτή είναι μια βασική διαφορά με τα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού – στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί διορίζονται είτε με την προϋπηρεσία τους είτε με γραπτό διαγωνισμό (ΑΣΕΠ) και ουσιαστικά είναι μόνιμοι. Υπάρχει, βέβαια, μια περίοδος, δύο χρόνων, δοκιμαστικής υπηρεσίας, ωστόσο, μέχρι τώρα, τουλάχιστον, επρόκειτο για μια τυπική διαδικασία (Γκότοβος, Μαυρογιώργος, Παπακωνσταντίνου, 2000γ': 108). Συνεπώς, στην Ελλάδα, ο θεσμός του μέντορα δεν εισάγεται με σκοπό να αντιμετωπίσει τα υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματος, όπως συμβαίνει στο εξωτερικό (Athanasios, Abrams, Jack, Johnson, Kwock, McCurdy, Riley & Totaro, 2008: Ingersoll & Smith, 2004: Stanulis & Floden, 2009: Tang & Choi, 2005), αλλά, προφανώς, και σε μια ιδανική θεώρηση των πραγμάτων, αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού, με απώτερο στόχο την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.

Αυτό το τελευταίο, όμως, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να το αμφισβητούν, διότι, όπως καταγγέλλουν στο λόγο τους, τα τελευταία χρόνια, ο επαγγελματικός τους χώρος γίνεται δέκτης μιας αρκετά επιθετικής πολιτικής από πλευράς πολιτικών φορέων, που τους ωθεί να μην εμπιστεύονται εύκολα τις «αγνές» προθέσεις του Υπουργείου, στο οποίο ανήκουν. Για παράδειγμα, μιλούν για περικοπές μισθών, για συγχωνεύσεις/καταργήσεις σχολείων, για αύξηση του ωραρίου τους, για έλλειψη επαρκούς χρηματοδότησης για τη παιδεία (Μεσοπρόθεσμο Πλαίσιο Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013 – 2016, παράγραφος Α', νόμος 4093/2012), οπότε μέσα σε ένα

τέτοιο κλίμα γενικότερης ανασφάλειας και απαξίωσής τους, είναι λογικό να νιώθουν αβέβαιοι τόσο για την τελική εφαρμογή του θεσμού – καθώς, τρία χρόνια, μετά τη ψήφισή του παραμένει ανενεργός – όσο και για την πρακτική του ωφέλεια προς τους εκπαιδευτικούς.

Τελικά, μέσα από τις συνεντεύξεις, αναδείχτηκε μια δυσάρεστη αλήθεια για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: η ουσιαστική απουσία ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία καταγράφεται και στη βιβλιογραφία (Βεργίδης, Γκλαβάς, Κουντούζης, Φωτόπουλος, 2012). Είναι αυτό που οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν στα λόγια τους ως αδυναμία να πιστέψουν το οτιδήποτε, καθώς οι όποιες πολιτικές αλλαγές – που, τα τελευταία χρόνια, είναι πολύ συχνές στην Ελλάδα – συνεπάγονται και αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν διπλά απαξιωμένοι: τόσο από την κοινωνία όσο και από το υπουργείο τους, το οποίο με τη στάση του πλήττει το αίσθημα της αξιοκρατίας και διαφάνειας των εκπαιδευτικών και τελικά, οδηγεί σε τέλμα τις όποιες συζητήσεις για αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Αυτή είναι η λεγόμενη παρελκυστική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο «συντάσσει σχέδια, καλώντας τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη γνώμη τους, αλλά η διαπραγμάτευση επί της ουσίας είναι άνιση: οι εκπαιδευτικοί προσέρχονται στο τραπέζι των διαπραγματεύσεων κάτω από τους θεσμικούς όρους που τους έχουν ήδη επιβληθεί» (Μαυρογιώργος, 1993: 156), με τελικό αποτέλεσμα είτε να μένουν ανεφάρμοστοι νόμοι και διατάξεις, που θα μπορούσαν να ωφελήσουν την εκπαιδευτική κοινότητα είτε να προωθούνται άλλοι σε βάρος των εκπαιδευτικών. Κάτι παρόμοιο, όμως, δεν παρατηρείται στο εξωτερικό γι αυτό και οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν το θεσμό του μέντορα ως «ένα εκπαιδευτικό δάνειο», χωρίς προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα. Η ουσία, βέβαια, από όλα όσα αναλύθηκαν παραπάνω, είναι ότι τελικά, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος δυσπιστίας και απόρριψης μεταξύ υπουργείου παιδείας και εκπαιδευτικών, με αρνητικές συνέπειες εις βάρος όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Αντί Επιλόγου.

Ζούμε σε μια εποχή μεγάλων οικονομικών και κοινωνικών ανακατατάξεων, σε μια εποχή βαθιάς κρίσης αξιών και θεσμών, από την οποία δε μπορεί να μείνει αλώβητος ο χώρος της Παιδείας. Η αίγλη που συνόδευε κάποτε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει πληγεί ανεπανόρθωτα, ενώ ο ρόλος του στη σύγχρονη κοινωνία αμφισβητείται και απαξιώνεται διαρκώς. Οι συνθήκες εργασίας δυσχεραίνουν για τους εκπαιδευτικούς και αυξάνονται οι προκλήσεις, τις οποίες, ειδικά, οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα πρέπει να διαχειριστούν με επιτυχία.

Μέσα σε αυτό το κλίμα, εισάγεται ο θεσμός του Μέντορα, ο οποίος εξαγγέλλεται ελπιδοφόρα από το Υπουργείο Παιδείας, ως μια σημαντική καινοτομία για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα, που θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί

τις πολλαπλές διαστάσεις του ρόλου του και να ανταποκριθεί σε αυτές με επιτυχία. Είναι, όμως, πράγματι έτσι; Και κατά πόσο αυτό μπορεί να γίνει εφικτό στην υπάρχουσα πραγματικότητα;

Στην Ελλάδα του μνημονίου και του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου, οι εργασιακές σχέσεις σκληραίνουν για όλους: τίποτα δε θεωρείται δεδομένο, σταθερό ή ασφαλές. Σε αυτή τη κρίσιμη ιστορικά συγκυρία εγκαινιάζεται στο χώρο της παιδείας μια νέα επαγγελματική σχέση: αυτή του δόκιμου εκπαιδευτικού με το μέντορα του. Η βεβιασμένη θεσμοθέτηση αυτής της σχέσης και η ασάφεια του νόμου επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να θεωρήσουν αυτήν την κατάσταση ως ένα φραγμό στη εισροή νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και ως μια προσπάθεια του συστήματος να «στρατολογήσει» παλιούς και νέους εκπαιδευτικούς για να υπηρετήσουν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πραγματικότητα, αυτής που συμφέρει και εξυπηρετεί τις ανάγκες του Κράτους και όχι του εκπαιδευτικού ή του μαθητή.

Βέβαια, πρέπει να διευκρινιστεί το εξής: κανείς δεν αμφισβητεί την ανάγκη αλλαγής της μέχρι τώρα εκπαιδευτικής πρακτικής, την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την ανάγκη αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η όλη συζήτηση, όμως, περί αλλαγής πρέπει, πρώτα και κύρια, να γίνει πάνω στη βάση της ανατροπής της βαθιάς ριζωμένης σχολικής κουλτούρας και της ίδιας της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδάλλως, κανένα πρόσωπο (σχολικός σύμβουλος) και καμία επιπόλαια εισαγωγή ξενόφερτων θεσμών (μέντορας) δε μπορεί να εγγυηθεί την αλλαγή της υφιστάμενης πραγματικότητας, εφόσον, μάλιστα, δε συνοδεύεται και από αντίστοιχη πολιτική βούληση.

Η παρούσα ερευνητική εργασία προσπάθησε να χαρτογραφήσει τις στάσεις, απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών ως προς το νέο θεσμό του μέντορα. Η προσπάθεια αυτή υπήρξε ιδιαίτερα γόνιμη, κυρίως, διότι επέτρεψε να διαφανούν θεμελιώδεις αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, θα ήταν, πράγματι, χρήσιμο, να ακολουθήσουν και άλλες έρευνες, με ποσοτικά στοιχεία, αυτή τη φορά, τα οποία θα μπορούσαν να περιγράψουν με ακρίβεια το πώς τελικά, διαμορφώθηκε η σχέση μεταξύ μέντορα και νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Απαραίτητη προϋπόθεση, βέβαια, για τη διεξαγωγή ποσοτικών ερευνών, είναι να διευκρινίσει, τελικά, η πολιτική ηγεσία του υπουργείου για το αν επιθυμεί να ενεργοποιηθεί ο θεσμός στην πράξη. *Ιδωμεν...*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ:

Α) Ξενόγλωσσες:

1. Achinstein B.& Athanases S., Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors, *Teaching and Teacher Education*, 21, 843–862.
2. Ambrosetti A. & Dekkers J. (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships, *Australian Journal of Teacher Education*, 35, 6, 42 – 55.
3. Athanases S., Z., Abrams J., Jack G., Johnson V., Kwock S., McCurdy J., Riley S. & Totaro S. (2008). Curriculum for mentor development: problems and

promise in the work of new teacher induction leaders, *Journal of Curriculum Studies*, 40, 6, 743-770.

4. Awaya, A., McEvan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D. & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a Journey, *Teaching and Teacher Education*, 19, 45 – 46.
5. Barnett, B. G. (1995). Developing Reflection and Expertise: Can Mentors Make the Difference? *Journal of Educational Administration*, 33, 5, 45 – 59.
6. Barrera A, Braley R., T & Slate J., R. (2010): Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18, 1, 61-74.
7. Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα : Gutenberg.
8. Beutel D. (2010). The Nature of Pedagogic Teacher-student Interactions: A Phenomenographic Study, *The Australian Educational Researcher*, 37, 2, 77 – 91.
9. Bickmore D., L. & Bickmore S., T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction, *Teaching and Teacher Education*, 26, 1006 – 1014.
10. Blair D., V. (2008). Mentoring novice teachers: developing a community of practice, *Research Studies in Music Education*, 30, 99 – 117.
11. Bradbury L., U. (2010). Educative Mentoring: Promoting Reform-Based Science Teaching Through Mentoring Relationships, *Science Teacher Education*, (1049 – 1071). (published online: wileyonlinelibrary.com)
12. Brenner, S.O., Sorbom, D.&Wallius, E. (1985). The stress chain: A longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping and social support, *Journal of Occupational Psychology*, 58, 1 – 13.
13. Bullough Jr., R., V., Young J., R., Hall K., M., Draper R., J. & Smith L., K. (2008). Cognitive complexity, the first year of teaching, and mentoring, *Teaching and Teacher Education*, 24, 1846 – 1858.
14. Bullough R., JR (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity, *Teaching and Teacher Education*, 21, 143–155.

15. Certo J., L. (2005). Support, Challenge, and the Two-Way Street: Perceptions of a Beginning Second Grade Teacher and Her Quality Mentor, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 1, 3-21.
16. Chitpin S. (2011). Can mentoring and reflection cause change in teaching practice? A professional development journey of a Canadian teacher educator, *Professional Development in Education*, 37, 2, 225 – 240.
17. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
18. Colley, H. (2008). A Rough Guide to the History of Mentoring from a Marxist Feminist Perspective, *Journal of Education for Teaching*, 28, 3, 257 – 273.
19. Collinson V., Kozina E., Lin Y., K., Ling L., Matheson I., Newcombe L. & Zogla I. (2009). Professional development for teachers: a world of change, *European Journal of Teacher Education*, 32, 1, 3-19.
20. Crafton L. & Kaiser E. (2011). The Language of Collaboration: Dialogue and identity in teacher professional development, *Improving Schools*, 14, 104 – 116.
21. Crasborn F., Hennissen P., Brouwer N., Korthagen F.&Bergen T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues, *Teaching and Teacher Education*, 27, 320 – 331.
22. Devos A. (2010). New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 26, 1219 – 1223.
23. Gardiner W. (2010): Mentoring two student teachers: mentors' perceptions of peer placements, *Teaching Education*, 21, 3, 233-246.
24. Gardiner, G. (1998). Mentoring: Towards a Professional Friendship, *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 6, 1, 77 – 84.
25. Gay, B. & Stephenson, J. (1998). The Mentoring Dilemma: Guidance and/or Direction? *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 6, 1, 43 – 54.
26. Glatter, R., Castle, F., Cooper, D., Evans, J. & Woods, P. (2005). What's New? Identifying Innovation Arising from School Collaboration Initiatives. *Educational Management Administration*, 33, 4, 381 – 399.

27. Haddad I., D. & Oplatka I. (2009). Mentoring Novice Teachers: Motives, Process and Outcomes from the Mentor's Point of View, *The New Educator*, 5, 45 – 65.
28. Harrison, J., Lawson, T. & Wortley, An. (2005α). Mentoring the Beginning Teacher: Developing Professional Autonomy Through Critical Reflection on Practice, *Reflective Practice*, 6, 3, 419 – 441.
29. Harrison, J., Lawson, T. & Wortley, An. (2005β). Facilitating the Professional Learning of New Teachers Through Critical Reflection on Practice During Mentoring Meetings, *European Journal of Teacher Education*, 28, 3, 267 – 292.
30. Harrison, J., Dymoke, S. & Pell, T. (2006). Mentoring Beginning Teachers in Secondary Schools. An Analysis of Practice, *Teaching and Teacher Education*, 22, 1056 – 1057.
31. Hawkey, K. (1998). Mentor Pedagogy and Student Teacher Professional Development: a Study of Two Mentoring Relationships, *Teaching and Teacher Education*, 14, 6, 657 – 670.
32. Hennissen P., Crasborn F., Brouwer N., Korthagen F. & Bergen T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills, *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049 – 1058.
33. Hobson, J. A., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't, *Teaching and Teacher Education*, 25, 207 – 216.
34. Hudson P. (2010). Mentors Report on Their Own Mentoring Practices, *Australian Journal of Teacher Education*, 35, 7, 30 – 42.
35. Hudson S., Beutel D. & Hudson P. (2009). Teacher Induction in Australia: a sample of what's really happening, *Research in Comparative and International Education*, 4, 53 – 62.
36. Ingersoll R., M. & Smith T., M. (2004). Do Teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88, 638, 28 – 40. » & Ingersoll R., M. & Smith T., M. (2004) What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 3, 681- 714.

37. Jones M. (2009). Supporting the Supporters of Novice Teachers: an analysis of mentors' needs from twelve European countries presented from an English perspective, *Research in Comparative and International Education*, 4, 4 – 21.
38. Jones M.(2001). Mentors' Perceptions of Their Roles in Schoolbased Teacher Training in England and Germany, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 27, 1, 75-94.
39. Kantas, K&Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory, *Work&Stress*, 11, 1, 94 – 100.
40. Kardos S., M. & Johnson S., M. (2010). New teachers' experiences of mentoring: the good, the bad, and the inequity, *J Educ Change*, 11, 23 – 44.
41. Kokkinos, C. (2007). Job Stressors, Personality and Burnout in primary school teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229 – 243.
42. Le Maistre, C. & Pare, A. (2010). How Beginning Teachers Learn to Survive, *Teaching and Teacher Education*, 26, 559 – 564.
43. Lindgren U. (2007). New into the profession: a study of the mentoring of novice teachers in Sweden, *Journal of In – service Education*, 33, 2, 241 – 243.
44. Maslach, C.&Jackson, S.E. (1982). After – effects of job – related stress: families as victims, *Journal of Occupational Behaviour*, 3, 63 – 77.
45. Maslach, C.&Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99 – 113.
46. McCormack A., Gore J. & Thomas K. (2006). Early Career Teacher Professional Learning, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 1, 95-113.
47. Montgomery, C.&Rupp, A.A. (2005). A Meta – analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers, *Canadian Journal of Education*, 28, 3, 458 – 486.
48. Nilsson P. & Driel J., V. (2010). Teaching together and learning together – Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom, *Teaching and Teacher Education*, 26, 1309 – 1318.

49. Norman P., J. & Feiman – Nemser S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring, *Teaching and Teacher Education*, 21, 679 – 697.
50. Onchwari G. & Keengwe J. (2008). The Impact of a Mentor-coaching Model on Teacher Professional Development, *Early Childhood Educ J*, 36, 19 – 24.
51. Orland – Barak L. (2005). Lost in Translation : Mentors Learning to Participate in Competing Discourses of Practice, *Journal of Teacher Education*, 56, 355 – 366.
52. Orland L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor, *Teaching and Teacher Education*, 17, 75 – 88.
53. Phillips, N. & Fragoulis, I. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools, *Review of European Studies*, 2, 2, 1 – 13.
54. Paris L. (2010). Reciprocal Mentoring Residencies ... Better Transitions to Teaching, *Australian Journal of Teacher Education*, 35, 3, 14 – 26.
55. Patton M. & Kritsonis W. (2006). The Law of Increasing Returns: A Process for Retaining Teachers – National Recommendations, *DOCTORAL FORUM, NATIONAL JOURNAL FOR PUBLISHING AND MENTORING DOCTORAL STUDENT RESEARCH*, 3, 1, 1 – 9.
56. Riebschleger, J.&Cross, S.(2011). Loss and Grief Experiences of Mentors in Social Work Education, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19, 1, 65 – 82.
57. Rippon J., H. & Martin M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22, 84 – 99.
58. Rolf van Dick&Wagner, U. (2001). Stress and Strain in teaching: A structural equation approach, *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243 – 259.
59. Schwab, R.L.& Iwanicki, E.F. (1981). «The effect of role conflict and role ambiguity on perceived levels of teacher burnout», paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, CA.

60. Stanulis R., N. & Floden R., E. (2009). Intensive Mentoring as a Way to Help Beginning Teachers Develop Balanced Instruction, *Journal of Teacher Education*, 60, 2, 112 – 122.
61. Stanulis R., N. (1995). Classroom Teachers As Mentors: Possibilities For Participation In a Professional Development School Context, *Teaching and Teacher Education*, 11, 4, 331 – 344.
62. Strong M. & Baron W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses, *Teaching and Teacher Education*, 20, 47 – 57.
63. Sundli, L. (2007). Mentoring – A New Mantra for Education?, *Teaching and Teacher Education*, 23, 201 – 214.
64. Sutton, G.W.&Huberty, T.J. (2001). An evaluation of teacher stress and job satisfaction, *Education*, 105, 2, 189 – 192.
65. Tang S., Y., F& Choi P., L. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning, *Mentoring and Tutoring*, 13, 3, 383 – 401.
66. Tynjälä P. &Heikkinen H., L., T. (2011). Beginning teachers' transition from pre – service education to working life. Theoretical perspectives and best practices, *Z Erziehungswiss*, 14, 11 – 33.
67. Valenčič M. & Vogrinc J. (2007): A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees, *Educational Studies*, 33, 4, 373-384.
68. Vladut, C.I.&Kallay, E. (2010). Work Stress, Personal Life and Burnout. Causes, Consequences, Possible Remedies, *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, XIV, 3, 261 – 280.
69. Vonk, J. H. C. (1995). Mentoring Student and Beginning Teachers, *Teaching and Teacher Education*, 11, 5, 531 – 537.
70. Wepner S., B., Krute L. & Jacobs S. (2009). Alumni Mentoring of Beginning Teachers, *SRATE Journal*, 18, 2, 56 – 64.
71. Young R., W. & Cates C., M. (2010). Listening, Play, and Social Attraction in the Mentoring of New Teachers, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18, 3, 215-231.

B) Ελληνόγλωσσες:

1. Αθανασούλα – Ρέππα, Αν. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
2. Αθανασούλα – Ρέππα, Αν., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού*, διδακτικό υλικό, τόμος Β΄, Πάτρα: ΕΑΠ.
3. Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: «Νέα Σύνορα» - Α. Α. Λιβάνη, 262 – 314.
4. Βεργίδης, Δ., Γκλαβάς, Σ., Κουτούζης, Μ. & Φωτόπουλος, Ν. (2012). *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Όψεις και Βασικά Μεγέθη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην προ Μνημονίου Εποχή*, (επιμ. Νίκος Μουζέλης), Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 41 – 51, 99 – 104, 169 – 187 στο: <http://www.kanep-gsee.gr/ereynes-meletes-ekdoseis/ekdoseis/ellhniko-ekpaideutiko-systhma>.
5. Γέρου, Θ. (1984). *Ο σχολικός σύμβουλος και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. Αθήνα: «Δίπτυχο».
6. Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (2000γ΄). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: GUTENBERG, 17 – 116.
7. Δεμερούτη, Ε. (2001). Επαγγελματική εξουθένωση: Ορισμός και σχέση της με τις εργασιακές συνθήκες σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τρλίβα&Η. Μπεξεβέγκης (επιμ) *Το Στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σ. 231 – 258). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
8. Δημακόπουλος Γ. (2008). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα και η Αποτελεσματικότητά της. Εμπειρική Έρευνα με Βάση τις Απόψεις των Επιμορφωτών*. Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
9. Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2007). Ανακοίνωση από την Επιτροπή στο Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική

- Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Παροχή διά βίου μάθησης, για γνώση, δημιουργικότητα και καινοτομία. COM(2007) 703 τελικό της 12.11.2007.
10. Ιορδανίδης, Γ. (2002). Ο θεσμός του Επιθεωρητή στην Ελληνική Εκπαίδευση: Ιστορική Επισκόπηση της Πορείας του Θεσμού, στο <http://www.elemedu.upatras.gr>.
 11. Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τρλίβα&Η. Μπεξεβέγκης (επιμ) *Το Στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σ. 217 – 229). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 12. Κουλουμπαρίτση, Α. (2008). Το Διοικητικό Πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα. Στο: *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 77 – 88.
 13. Κουλουμπαρίτση, Α., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ειρ., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π. & Τσιρίκος, Γ. (2007). Το Διοικητικό Πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 43 – 54.
 14. Κριτσάκη, Α.Β. (2007). *Η σύγκρουση εργασίας – οικογένειας σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση, την επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
 15. Μαστοράκη Ε. (2008). Ενεργή εμπλοκή και ενδυνάμωση των ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων. Εισήγηση στο Β' μέρος του θεματικού εργαστηρίου – ομάδα εργασίας II με θέμα: «Ο θεσμός του mentoring στον εργασιακό χώρο: Μέθοδος ενδυνάμωσης». Εθνικό Θεματικό Δίκτυο, καινοτόμες διαδικασίες προώθησης στην απασχόληση, θεματικό εργαστήριο, Αθήνα.
 16. Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: «ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ».

17. Μουτζούρη – Μανούσου, Ειρ. & Δασκαλόπουλος, Ι. (2005). Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών και ο Σχολικός Σύμβουλος: οι απόψεις των εκπαιδευτικών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 34 – 45.
18. Παρασκευοπούλου – Κόλλια Ευφ. – Αλκ. (2008). Μεθοδολογία Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και Συνεντεύξεις, *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 1, 1 – 10.
19. Πέτρου, Αν., Κουτούζης, Μ. & Μιχαηλίδου Αθ. (2008). *Οι απόψεις και οι προβληματισμοί των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές τους ανάγκες και την αντιμετώπισή τους*, Ανακοίνωση στο 10^ο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα: «Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία», 6 – 7 Ιουνίου 2008, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 786 – 805 στο: www.pek.org.cy.
20. Πουλής, Π. (2007δ'). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
21. Φίλιας, Β. (2000). Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών. Β' έκδοση συμπληρωμένη. Αθήνα: Gutenberg.
22. Χατζηστεφανίδης, Θ. (1990). *Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμα.

Γ) Νόμοι – Διατάγματα – Εγκύκλιοι:

1. Μεσοπρόθεσμο Πλαίσιο Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013 – 2016, παρ. Α', νόμος 4093/2012 στο: <http://www.esos.gr/article/vouli/nomos-kratoywafxisi-orarioy-kathigiton>
2. Νόμος 3848/2010, Φ.Ε.Κ. 71, τ.1, 19/5/2010 στο: <http://srv-ipeir.pde.sch.gr>.
3. Νόμος 2525/1997, Φ.Ε.Κ. 188, τ. 1, 19/9/1997 στο: <http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1419-education-ekpaidevtiki-nomothesia-nomoi-fek.html>.
4. Νόμος 1566/1985, Φ.Ε.Κ. 167, τ.1, 30/9/1985 στο: http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf.

5. Προεδρικό Διάταγμα 144/1997 (άρθρο 2. Φ.Ε.Κ. 127 Α/20.6.97) στο:
<http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi-anakoinvseis/diorismoι-neodioristoi-ekpaideytikoi/diorismoι-plhrofories/59-diadikasia-topothethshs-neodioristwn-ekpaidevtikwn.html>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.

Παρακάτω, παρατίθεται το αρχικό ερωτηματολόγιο, που σχεδιάστηκε, με σκοπό να χρησιμοποιηθεί ως οδηγός κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Υπενθυμίζεται ότι δεν πρόκειται για ένα αυστηρό πλαίσιο ερωτήσεων, αλλά, πολλές φορές, προσαρμόστηκε στη ροή της συζήτησης, όπως καθοριζόταν από τον κάθε συνεντευξιζόμενο. Αυτό, εξάλλου, φαίνεται και στις συνεντεύξεις που παρουσιάζονται παρακάτω.

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.

Ονοματεπώνυμο (μόνο τα αρχικά)

Φύλο:.....

Σχολείο οργανικής θέσης.....

Σπουδές: (σχολή, άλλα πτυχία, μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, διδακτορικά, επιμορφώσεις, μετεκπαιδεύσεις ή ό,τι άλλο σχετικό)

.....
.....
.....
.....
.....

Χρόνια προϋπηρεσίας:

Τυχόν διοικητική εμπειρία.....

A. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.

1. Πώς θα περιγράφατε το επάγγελμά σας αναφορικά με τα καθήκοντα, αρμοδιότητες και ευθύνες που καθημερινά αναλαμβάνετε στον εργασιακό σας χώρο;
2. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματός του;

B. ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

3. Πιστεύετε, λοιπόν, ότι χρειάζεται στήριξη ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός; Και τι είδους; Πώς θα την περιγράφατε;
4. Η στήριξη προς τον εκπαιδευτικό τι πρέπει να περιλαμβάνει; Με ποιο τρόπο μπορεί να υλοποιηθεί; Από ποιους μπορεί να γίνει; Τι προσόντα πρέπει να διαθέτουν αυτοί που θα αναλάβουν τη στήριξη;
5. Θα ήθελα να σχολιάσετε την πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά τη στήριξη – επιμόρφωση που παρέχει στους νέους εκπαιδευτικούς στην πρώτη τριετία άσκησης του επαγγέλματός τους.
6. Θα ήθελα και ένα σχόλιο για τον υπάρχοντα θεσμό του σχολικού συμβούλου αναφορικά με τη στήριξη που παρέχει στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Γ. ΝΟΜΟΣ ΜΕΝΤΟΡΑ (ΝΟΜΟΣ 3848/2010).

7. Τι σας έρχεται στο μυαλό, όταν ακούτε τη λέξη μέντορας, που προβλέπει ο συγκεκριμένος νόμος; Πώς αντιλαμβάνεστε, δηλαδή, την έννοια του μέντορα;
8. Είχατε ενημερωθεί ότι ο μέντορας ψηφίστηκε με το νόμο 3848/2010; Αν ναι, από πού; Αν όχι, για ποιο λόγο;
9. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το συγκεκριμένο θεσμό;

Παράρτημα 2: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ.

Διευκρινίζεται ότι παρακάτω παρατίθενται τα τελικά κείμενα των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, τα οποία, έχουν και την τελική τους έγκριση.

1. ΠΙΛΟΤΙΚΗ. (Εκπαιδευτικός 1)

Ο παρακάτω καθηγητής είναι μαθηματικός και υπηρετεί σε Λύκειο του νομού.... Η επιλογή του για την πιλοτική συνέντευξη κρίθηκε σκόπιμη, καθώς θεωρήθηκε ότι λόγω των αρκετών χρόνων προϋπηρεσίας του θα μπορούσε να διατυπώσει οξυδερκείς παρατηρήσεις αναφορικά με τις ερωτήσεις τις οποίες κλήθηκε να απαντήσει. Να σημειωθεί ότι είναι ο μόνος εκπαιδευτικός που συμμετέχει στην έρευνα με χρόνια υπηρεσίας πάνω από 10.

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.

Φύλο: ΑΝΔΡΑΣ

Σχολείο οργανικής θέσης...ΛΥΚΕΙΟ

Σπουδές:

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ

Επιμόρφωση ΤΠΕ Α' και Β' Επιπέδου

Χρόνια προϋπηρεσίας: 23

Τυχόν διοικητική εμπειρία: ένα εξάμηνο αναπληρωτής διευθυντής. Ήμουν σε ένα μικρό σχολείο της Ρόδου και επειδή ήμουν ο παλαιότερος ανέλαβα τη διεύθυνση, μέχρι να οριστεί καινούριος. Στη συνέχεια, όμως, οικειοθελώς, παραιτήθηκα, γιατί δεν μου άρεσε η όλη κατάσταση και ορίστηκε υπεύθυνος ο αμέσως παλαιότερος. Νομίζω την ήθελε περισσότερο! (γέλια)

1. Πώς θα περιγράφατε το επάγγελμά σας αναφορικά με τα καθήκοντα, αρμοδιότητες και ευθύνες που καθημερινά αναλαμβάνετε στον εργασιακό σας χώρο;

Καταρχάς, πιστεύω ότι είναι ενδιαφέρουσα η δουλειά μου, γιατί αισθάνομαι ότι ανανεώνομαι από την επαφή μου με νέους ανθρώπους. Μερικές φορές, είναι δύσκολη και αυτό οφείλεται σε παιδιά που δεν μπορούν να προσαρμοστούν σε περιβάλλον καλών μαθητών. Ίσως θα μπορούσα να τα πείσω να συμμετέχουν περισσότερο, αν τα έβαζα σε μία τάξη μέτριου επιπέδου, χωρίς άριστους μαθητές. Το έχω κάνει παλαιότερα και είχε επιτυχία. Είναι επίσης μια καθαρή δουλειά, δε λερώνεσαι και δεν έχει ξενύχτια. Άλλωστε, πάντα ήθελα μια πνευματική δουλειά όχι χειρωνακτική. Επίσης, πρέπει να συνεργάζομαι με συναδέλφους, που πιθανόν να μην ταιριάζω ούτε στο χαρακτήρα ούτε στις απόψεις. Τέλος, άλλο πρόβλημα - στο παρελθόν, κυρίως, το αντιμετώπισα – είναι οι περίεργοι διευθυντές, περίεργοι σε εισαγωγικά. Δηλαδή είτε με αυταρχικές απόψεις ή τελείως ανοργάνωτους και αδιάφορους. Τα δύο άκρα! Αυτό με δυσκόλεψε!

2. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματός του;

Τι θυμάμαι; Πρώτα από όλα, είχα δυσκολία να ξεχάσω ότι είμαι άτομο με ελεύθερες απόψεις και έπρεπε να αρχίσω να περικόπτω κάποιες εκφράσεις προσωπικές. Κάποιες φορές που εκφραζόμουν ελεύθερα δημιουργούνταν παρεξηγήσεις, έπρεπε να λογοκρίνω τις λέξεις μου. Δε μπορείς να είσαι αυθόρμητος ή όπως στο παιδί σου, εκεί είσαι διαφορετικός. Ή ο τρόπος που πλησιάζεις τα παιδιά! Δεν πρέπει να δείχνεις μεγάλη οικειότητα, για να μην πάρουν πολύ θάρρος, κάτι που, για παράδειγμα, το

έκανα στο φροντιστήριο, χωρίς παρεξηγήσεις. Πρέπει να βρεις το μέτρο. Δε μπορείς να νευριάζεις πολύ ή να γελάς πολύ και να προκαλείς υπερβολική ευφορία μέσα στην τάξη, γιατί μετά η κατάσταση ξεφεύγει. Άλλο πρόβλημα, είναι ότι δεν ήξερα τα δικαιώματά μου και έτσι έπεφτα θύμα εκμετάλλευσης ως προς το πρόγραμμα ή τις άδειες μου. Επίσης, επειδή δούλεψα καιρό ως αναπληρωτής, αντιμετώπισα ρατσισμό από μόνιμους. Με έβαζαν σε δεύτερη μοίρα και έτσι έπαιρνα πάντα τα χειρότερα τμήματα, τα μαθήματα που αυτοί δεν ήθελαν, με όριζαν υπεύθυνο σε δύσκολα τμήματα. Τώρα, αναφορικά με το διδακτικό μου αντικείμενο, εγώ, επειδή μπήκα στο δημόσιο, μετά από σειρά ετών στα φροντιστήρια, είχα μια άνεση. Ωστόσο μου έλειπαν τρόποι διδασκαλίας, γιατί η φροντιστηριακή διδασκαλία διαφέρει πολύ. Επίσης, μου έλειπε η θεωρητική κατάρτιση στα παιδαγωγικά, γι αυτό και πιο πολύ έκανα μετωπική διδασκαλία. Άλλαξα και ενσωμάτωσα νέα στοιχεία από το σύμβουλο, όταν παρακολούθησα υποδειγματικές διδασκαλίες καθώς και από τα ΠΕΚ, στα οποία, βέβαια, πήγα, αφού είχα δουλέψει ως αναπληρωτής γιατί ήταν προαπαιτούμενο για να διοριστώ. Τότε κατάλαβα ότι μπορούσα να εφαρμόσω και άλλους τρόπους διδασκαλίας πέρα από την παραδοσιακή. Για παράδειγμα, έκανα σενάρια με το μυαλό μου και τα εφάρμοζα στην πράξη.

3. Πιστεύετε, λοιπόν, ότι χρειάζεται στήριξη ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός; Και τι είδους; Πώς θα την περιγράφατε;

Ε ναι φυσικά χρειάζεται. Δυστυχώς, όμως, οι καθηγητές της ίδιας ειδικότητας δε συνεργαζόμαστε μεταξύ μας. Θα μπορούσα, ας πούμε, να μπω εγώ στην τάξη ενός συναδέρφου να παρακολουθήσω το μάθημά του και αυτός στη δική μου. Αλλά οι συνάδερφοι δε θέλουν να εκτεθούν, ιδίως οι παλιοί. Είναι σημαντικό να μαζευόμαστε – παλιοί και νέοι – να μιλάμε πώς να εμπλουτίσουμε το μάθημά μας και τι δυσκολίες αντιμετωπίζουμε.. Και ο σύμβουλος μπορεί να βοηθήσει, αλλά δε γίνεται ένας να κάνει όλοι τη δουλειά. Είναι σημαντική η συνεργασία, εξάλλου την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, που θέλουμε να περάσουμε στα παιδιά, πρέπει, πρώτα, εμείς οι ίδιοι να την εφαρμόσουμε. Επίσης σημαντικό ρόλο παίζει και ο Διευθυντής. Δεν πρέπει, όμως, να βλέπει ανταγωνιστικά το νέο συνάδερφο. Να τον πλησιάζει με καλό σκοπό, επειδή αυτός δέχεται ουσιαστικά τα παράπονα από όλους, γονείς, μαθητές ακόμα και εκπαιδευτικούς. Πρέπει να επισημάνει τις αδυναμίες του σε κάποιο θέμα - δεν είναι κακό, όλοι έχουμε - να του εξηγήσει τι πρέπει να κάνει, τα λάθη του με γονείς ή μαθητές ή και διοικητικά. Γιατί, αν δε βοηθήσουμε κάποιον, μπορεί να διαγωνίσει τα λάθη του ως τη σύνταξη. Χρειάζονται, ακόμα περισσότερα

και πιο ουσιαστικά σεμινάρια επιμόρφωσης με θέματα ακριβώς μέσα από την τάξη, τόσο διδακτικής φύσεως όσο και παιδαγωγικά.

4. Τι προσόντα πρέπει να διαθέτουν αυτοί που θα αναλάβουν τη στήριξη;

Νομίζω το υπαινίχθηκα παραπάνω. Όλοι πρέπει να αναλάβουν πρωτοβουλία στο να βοηθήσουν νέο εκπαιδευτικό και όχι να τον καταδικάσουν, όπως γίνεται συνήθως. Επιπλέον, αυτός που θα αναλάβει πιο εξειδικευμένα την επιμόρφωση, πρέπει να είναι αλτρουιστής, να σέβεται προσωπικότητα συναδέλφου, να μην προωθεί την ανωτερότητά του και να μην έχει τη λογική «εγώ τα ξέρω όλα και εσύ δεν ξέρεις τίποτα». Πράγματα που δύσκολα τα βρίσκουμε. Αυτά τώρα που λέμε είναι το ιδανικό. Τώρα ως προς τα τυπικά προσόντα, ε εντάξει, πρέπει να έχει πτυχία και εξειδικεύσεις αλλά πιο σημαντικό για μένα είναι η εκπαιδευτική εμπειρία, να έχει μπει σε τάξη και όχι να έρχεται εγκαίθετος από πανεπιστήμιο ή από όποιον άλλο χώρο, δεν ξέρω. Θα μπορούσε να έχει και παραπάνω εμπειρία ίσως από το εξωτερικό ή ειδίκευση πάνω στο μάθημα.

5. Θα ήθελα να σχολιάσετε την πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά τη στήριξη – επιμόρφωση που παρέχει στους νέους εκπαιδευτικούς στην πρώτη τριετία άσκησης του επαγγέλματός τους.

Μίλησα ήδη για τα ΠΕΚ. Η εμπειρία μου είναι, ότι, όπως συμβαίνει παντού, άλλοι επιμορφωτές λειτούργησαν θετικά και άλλοι μόνο για τα λεφτά. Άλλοι ήταν ουσιαστικοί και άλλοι όχι. Πολύ θεωρία, θα έλεγα, άχρηστη...Επίσης, συνειδητοποίησα ότι δεν «πονάνε» όλοι το ίδιο την εκπαίδευση. Οι περισσότεροι βαριόντουσαν και απλώς διεκπεραίωναν αυτό που τους είχε ανατεθεί. Και κάτι άλλο θέλω να πω, υπήρχαν και κάποιοι που δεν μας πέρναγαν και τα πιο θετικά μηνύματα. Πχ είχαμε επιμορφωτή έναν χουντικό...σκεφτείτε τις πολιτικοκοινωνικές του απόψεις τις οποίες προσπαθούσε να μας περάσει. Δεν ξέρω πώς αυτός δεν είχε γίνει αντιληπτός. Και γενικά η επιλογή των επιμορφωτών θα έλεγα γίνεται με περίεργο και απροσδιόριστο τρόπο. Είναι κακό που οι επιμορφωτές δεν ελέγχονται ουσιαστικά, γιατί δε δουλεύουν φιλότιμα. Βαριούνται. Αρκεί να γεμίσουν τις ώρες και μόνο να πάρουν τα λεφτά.

Εκείνο που θα πρότεινα – και συγγνώμη που επαναλαμβάνομαι – θα ήταν επιμόρφωση για όλους. Όσον αφορά το νεοδιόριστο, κατά τη γνώμη μου, θα πρέπει να έχει πρώτα δύο χρόνια εμπειρίας μέσα στην τάξη, τελείως μόνος, και έπειτα να επιμορφωθεί – είτε στα ΠΕΚ είτε σε άλλα σεμινάρια, αν υπάρξουν – για να μπορεί να συγκρίνει αυτά που κάνει με αυτά που θα ακούσει. Έτσι θα συμμετέχει ενεργά και όχι

ως μαθητής ή ακόμα, χειρότερα, ως παθητικός δέκτης. Και πιο πρακτικά σεμινάρια πρέπει να παρακολουθήσει. Περισσότερες διδασκαλίες στην τάξη και στη συνέχεια, συζήτηση πάνω σε αυτές.

Αλλά και όλοι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε για ένα χρόνο, περιοδικά, βέβαια, να αποδεσμεύονται από τάξη και να παρακολουθούν σεμινάρια επιμόρφωσης – να πληρώνονται, βέβαια, γιατί αλλιώς δε θα πάει κανένας (γέλια!) – κατανοώ το οικονομικό πρόβλημα. Μάλιστα, τώρα ειδικά που δεν είμαι νέος πιστεύω ότι είναι λανθασμένο να πιστεύεις ότι, επειδή πάλιωσες, έχεις φθάσει στο απόγειο της διδακτικής σου εμπειρίας – κατάρτισης. Και ο παλιός έχει πρόβλημα, όχι μόνο ο νέος. Η δουλειά μας είναι δύσκολη – πρέπει να ανανεωνόμαστε, αλλιώς μένουμε πίσω. Δεν συμφωνώ, δηλαδή, με την αυθεντία της – ας μου επιτραπεί ο νεολογισμός – «παλαιοποίησης».

6. Θα ήθελα και ένα σχόλιο για τον υπάρχοντα θεσμό του σχολικού συμβούλου αναφορικά με τη στήριξη που παρέχει στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Οι σύμβουλοι δεν έχουν πραγματικό αντικείμενο. Είναι ένας τίτλος αλλά το περιεχόμενο λείπει. Έγκειται στο φιλότιμο του κάθε συμβούλου να κάνει 1 – 2 παρεμβάσεις, οι οποίες, επειδή είναι λίγες είναι και αναποτελεσματικές. Δε μπορούν να κάνουν κάτι παραπάνω, άλλωστε, γιατί έχουν πολλά σχολεία στην επίβλεψή τους, οπότε δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν οικονομικά ούτε χρονικά, καθώς χρειάζεται όλη την ώρα να μετακινούνται. Βαριούνται κιόλας. Και να σας πω κάτι; και οι σύμβουλοι μαθαίνουν. Δεν είναι πάντα σωστά επιμορφωμένοι. Ειδικά τώρα που υπάρχει το διαδίκτυο, πολλές φορές εμείς οι εκπαιδευτικοί έχουμε ενημερωθεί πιο μπροστά, γιατί μέχρι να φθάσουν τα έγγραφα στο γραφείο τους παίρνει πιο πολύ χρόνο. Μπορεί, δηλαδή, να μην ξέρουν καν την ύλη. Δεν είναι, συνεπώς, πάντα σωστά επιμορφωμένοι. Βέβαια, τελευταία, με τις φήμες περί αξιολόγησης και με τις αλλαγές που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ή ακούγονται ότι θα υπάρξουν, παρατηρώ έναν πανικό στους συμβούλους. Το ψάχνουν. Προσπαθούν να συμβαδίσουν με τα νομοσχέδια. Δεν προτείνω, σαφώς, την κατάργηση του θεσμού αλλά τη βελτίωσή του. Πρώτα από όλα πρέπει να υπάρχει ένας σύμβουλος ανά νομό – και όχι ανά τρεις που είναι σήμερα – και ανά ειδικότητα

7. Τι σας έρχεται στο μυαλό, όταν ακούτε τη λέξη μέντορας, που προβλέπει ο συγκεκριμένος νόμος; Πώς αντιλαμβάνεστε, δηλαδή, την έννοια του μέντορα;

Εμένα ο μέντορας δε μου αρέσει γιατί σε αναγκάζει να μπει με άτομο που δεν είναι απαραίτητα καλύτερος από εσένα ή που δεν ταιριάζουν οι απόψεις σας ή οι

χαρακτήρες σας. Εγώ, όπως προείπα, είμαι υπέρ της ομαδικής αλληλοβοήθειας. Οι παλαιότεροι δίνουν τα φώτα τους στους νεότερους αλλά και οι νεότεροι έχουν λόγο. Δε χρειαζόμαστε παγίωση στην εκπαίδευση. Έχουμε να ωφεληθούμε πολύ από νεότερους. Θέλουμε έμπνευση, δημιουργικότητα, νέες ιδέες. Άλλωστε, ο μέντορας, πρέπει ως πρόσωπο να έχει αποδείξει την αξία του, όχι μόνο με πτυχία και περγαμηνές αλλά να έχει κερδίσει τη εκτίμηση των μαθητών του, των συναδέρφων του και εν γένει της εκπαιδευτικής κοινότητας, για να μην πω και της τοπικής κοινωνίας. Και τι θα πει πέντε χρόνια στο δημόσιο; Τα χρόνια δε σε αγιοποιούν.

8. Εσείς είχατε ενημερωθεί για το θεσμό; και αν ναι, από πού; Ξέρατε, για παράδειγμα ότι πρόκειται για το νόμο 3848/2010;

Ναι η αλήθεια είναι ότι κάτι είχα μεν ακούσει αλλά εκπλήσσομαι που είναι νόμος θεσπισμένος. Εγώ πιστεύω ότι δεν ενημερωθήκαμε, διότι γίνονται πολλές αλλαγές στην Ελλάδα, που όμως δεν εφαρμόζονται, τελικά και μένουν – εμ πώς να το πω; - στο «ράφι» (γέλια). Πολλά νομοσχέδια ψηφίζονται που είναι πρόχειρα, δηλαδή δε λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον, τις συνέπειες, αν είμαστε έτοιμοι να τα δεχτούμε, αν υπάρχουν χρήματα για την όποια αλλαγή. Συνεπώς κάπου δεν τα παίρνουμε στα σοβαρά – πιστεύουμε ότι δε θα εφαρμοστεί. Υπάρχει σύγχυση, νομίζουμε ότι είναι ανεπίσημο, άρα δεν το ψάχνουμε και πολύ οι εκπαιδευτικοί. Αλλά ίσως και το υπουργείο να μην ήταν και πολύ σίγουρο γι αυτό το θεσμό, γιατί δεν έχω ακούσει να εφαρμόστηκε πουθενά ακόμη.

9. Ωστόσο, ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το συγκεκριμένο θεσμό;

Σας είπα και προηγουμένως δεν μπορώ να έχω πολλές προσδοκίες από τη στιγμή που οι γνώσεις μου για το θεσμό είναι πολύ επιφανειακές. Αλλά να σας πω κάτι; Είμαι δύσπιστος, γιατί στη χώρα μας είναι τόσες πολλές οι πολιτικές αλλαγές που συμβαίνουν, οι οποίες καταργούν πράγματα ή αφήνουν άλλα ανολοκλήρωτα. Άρα τι να πιστέψει κανείς; Βιαζόμαστε να δείξουμε ότι είμαστε πρωτοπόροι και τελικά απουσιάζει η σοβαρότητα και το βάθος. Δε σκεφτόμαστε σε βάθος χρόνου ούτε σχεδιάζουμε έτσι. Πολλές φορές ανατρέπουμε για την ανατροπή.

Πάντως, για να κλείσουμε, θα επαναλάβω ότι εγώ είμαι υπέρ της αλληλοβοήθειας. Αλληλοσυνεργασία αλλά με νόμο. Υποχρεωτικά, δηλαδή, να δημιουργούνται σε κάθε σχολείο ανά ειδικότητα ομάδες εκπαιδευτικών που θα συζητάνε αυτά που τους απασχολούν. Λέω με νόμο, γιατί αλλιώς κανείς δε θα πάει. Το ξέρω το συνάφι μας! (γέλια). Και όσον αφορά το νέο εκπαιδευτικό ας διαλέγει καλύτερα ο ίδιος από αυτήν την ομάδα το μέντορά του, αφού πρώτα έχει δει ποιος του ταιριάζει. Πολλοί μπορούν

να γίνουν μέντορες, από παντού μπορούμε να πάρουμε ιδέες. Τώρα που το σκέφτομαι, ναι, αυτό μπορεί να βοηθήσει: να διαλέγει ο νεοδιόριστος το μέντορά του – και εννοείται ότι ο μέντορας, σε αυτά τα πλαίσια, πρέπει να είναι απαλλαγμένος από αξιολογικές διαδικασίες. Αλλιώς δε θα βοηθήσει. Ούτε πρέπει να κρίνει το επαγγελματικό μέλλον του νεοδιόριστου. Αυτό ας το κάνουν άλλοι.

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Άνδρας

Σχολείο οργανικής θέσης: ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Σπουδές:

ΣΧΟΛΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΑΠΘ

ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΓΝΩΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΤΠΕ

ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ 4 ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ ΕΑΠ «ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΚΑΙ ΕΚΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ COMPASS

Χρόνια προϋπηρεσίας: 8

Τυχόν διοικητική εμπειρία: 2 χρόνια σε θέση υποδιευθυντή σε ΕΠΑΛ και 1 χρόνο σε θέση διευθυντή (δεν υπήρχε κάποιος με βαθμό Α'. Ήμασταν όλοι ισότιμοι. Κάποιοι που είχαν δύο – τρία χρόνια πιο πολλά από μένα δεν ήθελαν, οπότε ανέλαβα εγώ. Ήθελα βέβαια κιόλας. Γέλια!).

1. Πώς θα περιγράφατε το επάγγελμά σας αναφορικά με τα καθήκοντα, αρμοδιότητες και ευθύνες που καθημερινά αναλαμβάνετε στον εργασιακό σας χώρο;

Πολυσύνθετο και απαιτητικό, καθώς ο ρόλος του είναι πολλαπλός: μεταδότης γνώσης – παιδαγωγός – φύλακας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνδυάζουν επιστημονική κατάρτιση μα παιδαγωγικές γνώσεις, για να μην πω και γνώσεις ψυχολόγου! Συγχρόνως καλούμαστε καθημερινά να διεκπεραιώσουμε μια σειρά από διοικητικές εργασίες οι οποίες και χρονοβόρες είναι και φυσικά δεν τις γνωρίζουμε πάντα. Πχ απουσίες, πρακτικό, πρωτόκολλο κ.άλ. και έχουμε συχνά και την κοινωνία εναντίον μας...άχρηστοι εκπαιδευτικοί, που όλο κάθεστε! Έτσι, δε λένε; (γέλια!)

2. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματός του;

Έλλειψη εμπειρίας, καθοδήγησης και ουσιαστικής επιμόρφωσης, άγνοια νομοθεσίας, υποχρεώσεων και δικαιωμάτων του. Ειδικά, όσον αφορά το τελευταίο, τα πρώτα χρόνια ο νέος εκπαιδευτικός είναι απλώς το «θύμα». Κάνει τα πάντα στο σχολείο, δεν ξέρει τις άδειές του, παίρνει τα «δύσκολα» τμήματα – αντικείμενα και με όλα αυτά πρέπει να επιβιώσει. Και αντιμετωπίζει και το ρατσισμό από τους παλιούς. Τι εννοώ; Ε να μωρέ, ότι, όπως εμείς δουλεύαμε στα νιάτα μας, τώρα θα τα κάνεις όλα εσύ και δεν πρέπει να μιλάς αλλά δεν έχεις και πείρα. Συχνά, μάλιστα, είναι ντροπή ένας νέος να πει ότι έχει πρόβλημα με ένα τμήμα! Θα πέσουν όλοι να τον φάνε! Δεν υπάρχει αλληλεγγύη. Εγώ έτσι νομίζω.

3. Πιστεύετε, λοιπόν, ότι χρειάζεται στήριξη ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός; Και τι είδους; Πώς θα την περιγράφατε;

Χρειάζεται στήριξη από όλους και πάσης φύσεως! Από εκπαιδευτικούς με εμπειρία και μεταδοτικότητα, όχι αποκομμένους από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτοί μπορεί να είναι οι συνάδερφοι του μπορεί και ο σχολικός σύμβουλος, αρκεί ο τελευταίος να έχει μπει σε τάξη! Οι περισσότεροι ή δεν έχουν μπει ποτέ ή μπήκαν πριν πολλά χρόνια και έρχονται συχνά ως «κομήτες» να μας πουν τι πρέπει να κάνουμε ή με άλλα λόγια να υλοποιήσουμε τα αναλυτικά προγράμματα. Δεν τους αρέσει να ακούν προβλήματα, τα θεωρούν όλα εύκολα.

Αλλά και ο ρόλος του Διευθυντή είναι σημαντικός, ειδικά όσον αφορά τα διοικητικά θέματα ή τις σχέσεις με γονείς ή με τους μαθητές ή μεταξύ συναδέρφων. Ο Διευθυντής πρέπει να διευκολύνει και να επιλύει προβλήματα και όχι να δημιουργεί.

4. Τι προσόντα πρέπει να διαθέτουν αυτοί που θα αναλάβουν τη στήριξη;

Να είναι γνώστες του αντικείμενου αλλά νομίζω το πιο βασικό είναι να νοιάζονται για την εκπαίδευση, κάτι που δεν παρατηρείται, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικά μετά από κάποια χρόνια – δεν ξέρω αν φταίει το ίδιο το σύστημα που μας απαξιώνει - και επίσης να μην βλέπουν ανταγωνιστικά το νέο εκπαιδευτικό.

5. Θα ήθελα να σχολιάσετε την πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά τη στήριξη – επιμόρφωση που παρέχει στους νέους εκπαιδευτικούς στην πρώτη τριετία άσκησης του επαγγέλματός τους.

Εδώ θα είμαι σύντομος και επιγραμματικός: Ανύπαρκτη επιμόρφωση και στήριξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Εισαγωγική επιμόρφωση μόνο στα χαρτιά – αναφέρομαι στα περίφημα ΠΕΚ, τα οποία αφενός γίνονται ενώ ο εκπαιδευτικός έχει ήδη μπει στην τάξη και είναι τελείως θεωρητικά αφετέρου οι επιμορφωτές, τις περισσότερες φορές, δεν έχουν καμία επαφή με την τάξη – (εδώ να κάνω και μια παρένθεση, εγώ επιμορφώθηκα από συνάδερφο, ο οποίος βρισκόταν στο δεύτερο έτος προϋπηρεσίας! Δεν ήταν καν μόνιμος και η δικαιολογία του συμβούλου ήταν ότι οι παλιοί αρνήθηκαν να προσφέρουν υποδειγματικές διδασκαλίες!). και τέλος, ανικανότητα σχολικού συμβούλου να επιμορφώσει ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς του

6. Μιλήσατε για «ανικανότητα σχολικού συμβούλου». Θα ήθελα ένα παραπάνω σχόλιο πάνω σε αυτό.

Ουσιαστικά οι σύμβουλοι δεν παρέχουν καμία στήριξη, αφού οι περισσότεροι σχολικοί σύμβουλοι δεν είναι μάχιμοι και έχουν απομακρυνθεί από την εκπαιδευτική διαδικασία για πολλά χρόνια. Είναι, επίσης, σπάνια η επίσκεψή τους σε σχολεία της αρμοδιότητάς τους και μόνο για τυπικούς λόγους και όχι για ουσιαστική επιμόρφωση

και χωρίς πραγματική διάθεση να ακούσουν τα προβλήματα των εκπαιδευτικών και να δώσουν πρακτικές λύσεις, όπως είπα και προηγουμένως. Άντε, στην καλύτερη των περιπτώσεων να είναι συγκαταβατικοί, όταν ακούνε τα παράπονά μας...

7. Τι σας έρχεται στο μυαλό, όταν ακούτε τη λέξη μέντορας, που προβλέπει ο συγκεκριμένος νόμος; Πώς αντιλαμβάνεστε, δηλαδή, την έννοια του μέντορα;

Για μένα, είναι μια αρνητικά φορτισμένη έννοια, εκπαιδευτικός που θα καθοδηγεί το νεοδιόριστο (με τι προσόντα και ποια εκπαίδευση;) Η γελοιότητα του θεσμού φαίνεται και από το γεγονός ότι ούτε έχουμε ενημερωθεί επαρκώς αλλά και δικαίωμα έχουν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 5 χρόνια και πάνω. Δηλ. Εγώ με 8, είμαι παλιός; Αν είναι δυνατόν, αυτά είναι αστεία! Αλλά και τι θα πει παλιός; Το θέμα είναι πώς θα γίνει η επιλογή. Το ξέρετε ότι υπάρχουν παλιοί που ακόμα δίνουν χειρόγραφα διαγωνίσματα. Και αυτοί θεωρούνται αυθεντίες. Αυτοί, λοιπόν, θα επιμορφώσουν νέο εκπαιδευτικό; (ΠΑΡΕΝΘΕΣΗ: Για να μην πω για συμβούλους) Δεν φτάνουν μόνο τα πτυχία...ούτε τα χρόνια...πρέπει να είναι αποδεδειγμένα ένας καλός εκπαιδευτικός... αλλά τι να πεις Ελλάδα!

8. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι η ενημέρωση αναφορικά με το συγκεκριμένο θεσμό ήταν ελλιπής;

Δεν υπάρχει πραγματική διάθεση και ενδιαφέρον να στηριχτεί και να βοηθηθεί στο έργο του ο εκπαιδευτικός

9. Ωστόσο, ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το συγκεκριμένο θεσμό;

Νομίζω ότι θα αποβεί σε βάρος των εκπαιδευτικών, καθώς ο μέντορας θα χειραγωγεί τον εκπαιδευτικό και θα μετατραπεί σε έναν ακόμα αξιολογητή, χωρίς καμία εκπαίδευση και κανένα προσόν και φυσικά χωρίς καν προηγουμένως να έχει αξιολογηθεί ο ίδιος. Αν όντως ενδιαφέρονται για το καλό του εκπαιδευτικού, οι υπάρχοντες θεσμοί, σύμβουλοι, πεκ, διευθυντές, σχολείο, αρκούν, αρκεί να αναβαθμιστούν. Εκεί πρέπει να εστιάσουμε. Τώρα ένας ακόμα θεσμός για να τακτοποιηθούν κάποιοι, τι θα προσθέσει; Μήπως ο στόχος είναι απλώς να βάλει φραγμό στην πρόσληψη νέων στον εκπαιδευτικό χώρο; Γιατί ξέρετε στην Ελλάδα, την παρούσα φάση της οικονομικής κρίσης, όλα τα σενάρια είναι πιθανά.

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.

Φύλο: Άνδρας

Σχολείο οργανικής θέσης: Λύκειο

Σπουδές: Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ, Τμήμα Κλασικής Φιλολογίας

Πιστοποίηση Α' επιπέδου

Χρόνια προϋπηρεσίας: 10.

Τυχόν διοικητική εμπειρία ΟΧΙ

1. Πώς θα περιγράφατε το επάγγελμά σας αναφορικά με τα καθήκοντα, αρμοδιότητες και ευθύνες που καθημερινά αναλαμβάνετε στον εργασιακό σας χώρο;

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ή καλύτερα το λειτούργημα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα γοητευτικό, ενδιαφέρον αλλά και απαιτητικό, δύσκολο και κυρίως πολυσύνθετο. Όπως πολύ καλά γνωρίζετε, το λειτούργημα του εκπαιδευτικού έχει τέσσερις «όψεις»: Το διδακτικό έργο (αχ αυτή η ύλη που πρέπει να βγει...), το παιδαγωγικό έργο που είναι ίσως και το σημαντικότερο, το διοικητικό έργο (π.χ. να περνάει τις απουσίες των μαθητών και να ενημερώνει τους κηδεμόνες γι' αυτές, μισθοδοσία, τήρηση πρακτικών του Συλλόγου Διδασκόντων, πρωτόκολλο εισερχομένων εγγράφων κτλ.), και οι εφημερίες κατά τα διαλείμματα, ώστε να προσέχει τη σωματική ακεραιότητα των μαθητών.

2. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματός του;

Όταν πρωτοδιορίστηκα, αντιμετώπισα όλες τις δυσκολίες. Το πρώτο που με απασχόλησε ήταν η μετακίνησή μου από τον τόπο κατοικίας μου στις Κυκλάδες. Μια Παρασκευή του Σεπτεμβρίου 2000 μού ανακοίνωσαν τηλεφωνικά την τοποθέτησή μου και Δευτέρα έπρεπε να βρίσκομαι στο σχολείο. Απάνθρωπο! Όλα καινούργια. Και το κυριότερο! Πήρα τα πρώτα χρήματα τον Δεκέμβριο! Το δεύτερο άγχος μου είχε να κάνει με τη γνωστική και διδακτική μου επάρκεια και τη διαχείριση της τάξης. Η σχολή που τελείωσα δεν είχε μαθήματα ούτε παιδαγωγικής ούτε διδακτικής. Ευτυχώς στον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ είχα διαβάσει αρκετά θεωρητικά στοιχεία. Αλλά η πράξη συνήθως απέχει από τις θεωρίες. Ακόμη θυμάμαι πόσο προσεκτικός έπρεπε να είμαι στην ύλη, στα θέματα των εξετάσεων (να είναι δοσμένα με βάση τα προεδρικά διατάγματα), στη συμπεριφορά μου προς τους μαθητές. Το τρίτο άγχος έχει να κάνει με την αξιολόγηση. Αυτή η αξιολόγηση των μαθητών! Να βάλω 12 ή 13 ή 14; Και τι σημαίνει στην πραγματικότητα αυτή η διαφορά; Ακόμη και σήμερα, μετά από 12 χρόνια στις τάξεις, δεν έχω καταφέρει να απαντήσω στο ερώτημα αυτό. Όποτε φτάνει η ώρα να περάσω βαθμούς, σχεδόν αρρωσταίνω...Μετά από 15 μέρες από την τοποθέτησή μου, ξεκίνησε η διαδικασία των ΠΕΚ στον Πειραιά!!! Τρεις φάσεις «επιμόρφωσης» στις οποίες ένιωσα πολλές φορές ότι χάνω το χρόνο μου. Ίσως η τρίτη φάση ήταν η πιο ενδιαφέρουσα, γιατί περιλάμβανε διδακτικές

παρουσιάσεις. Εκεί κατάλαβα πως όσα θεωρητικά λέγονται απέχουν χιλιόμετρα από την πράξη! Εκτός όμως αυτών είχα να αντιμετωπίσω και μια σειρά θεμάτων που ούτε φανταζόμουν τη δυσκολία τους. Λέξεις όπως σύλλογος καθηγητών, πρωτόκολλο, βιβλία φοίτησης, νόμοι, διεκπεραίωση εγγράφων μου δημιούργησαν μεγάλο άγχος.

3. Πιστεύετε, λοιπόν, ότι χρειάζεται στήριξη ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός; Και τι είδους; Πώς θα την περιγράφατε;

Η στήριξη είναι αναγκαία. Νιώθω πως οι πρώτοι μου μαθητές ήταν για μένα κάτι σαν –επιτρέψτε μου την έκφραση– πειραματόζωα. Γνώριζα πολύ καλά το γνωστικό μου αντικείμενο. Αλλά ο τρόπος να το μεταδώσω στους μαθητές μου ήταν για μένα καθημερινό άγχος. Μπαίνεις σε μια τάξη και βλέπεις 30 ζευγάρια μάτια να σε κοιτάζουν και να περιμένουν κάτι από σένα. Έπρεπε να βρω τρόπους ώστε να επιτελέσω σωστά και το ρόλο του φιλόλογου και το ρόλο του παιδαγωγού. Όπως σας είπα, τα ΠΕΚ είναι μια σωστή ιδέα. Η υλοποίησή τους όμως είναι αστεία. Τι να το κάνω το ΠΕΚ αφού μπω στην τάξη; Θεωρώ ότι τα ΠΕΚ έπρεπε να προηγούνται. Να παρακολουθήσω (υπο)δειγματικές διδασκαλίες, να συνομιλήσω με συναδέλφους που διαθέτουν εμπειρία, να διδαχτώ παιδαγωγικές αρχές.

4. Η στήριξη προς τον εκπαιδευτικό τι πρέπει να περιλαμβάνει; Με ποιο τρόπο μπορεί να υλοποιηθεί; Από ποιους μπορεί να γίνει; Τι προσόντα πρέπει να διαθέτουν αυτοί που θα αναλάβουν τη στήριξη;

Η στήριξη προς τον εκπαιδευτικό πρέπει να κινείται προς κάθε κατεύθυνση. Αρχικά, επιβάλλεται η οικονομική στήριξη. Από τη στιγμή που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διορίζονται σε τόπους μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους, το κράτος οφείλει να τους ενισχύσει οικονομικά, για να μπορούν να επιτελούν με αξιοπρέπεια το λειτούργημά τους. Πώς μπορεί να ζήσει λοιπόν κάποιος με 600 ευρώ; Και σας μιλώ ως φιλόλογος. Και μόνο τα βιβλία που πρέπει να αγοράσω για να είμαι σωστά προετοιμασμένος και άρτια καταρτισμένος κοστίζουν μια μικρή περιουσία. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται διαρκή επιμόρφωση. Τα δεδομένα αλλάζουν με ταχύτατους ρυθμούς και εμείς στα σχολεία λειτουργούμε με συνθήκες του 1990. Σκεφτείτε ότι τα βιβλία που διδάσκω στο λύκειο τα διδάχτηκα ως μαθητής πριν από 20 χρόνια! Η επιμόρφωση θεωρώ ότι είναι ένα πολυσύνθετο πρόβλημα. Πρέπει να γίνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και φυσικά τα μέσα που θα χρησιμοποιούνται να είναι σύγχρονα. Η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται: α) από σχολικούς συμβούλους που έχουν επαφή με την τάξη, β) από εκπαιδευτικούς με πολύχρονη εμπειρία, γ) από εξειδικευμένους ψυχολόγους και καθηγητές παιδαγωγικής.

5. Θα ήθελα να σχολιάσετε την πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά τη στήριξη – επιμόρφωση που παρέχει στους νέους εκπαιδευτικούς στην πρώτη τριετία άσκησης του επαγγέλματός τους.

Όπως σας είπα, η πρώτη τριετία ήταν δύσκολη. Τα ΠΕΚ που παρακολούθησα ήταν σε θεωρητικό κυρίως επίπεδο. Μόνο η τρίτη φάση περιλάμβανε κάποιες υποδειγματικές διδασκαλίες σε πειραματικά σχολεία. Ποτέ δεν κατάλαβα γιατί δεν πήγαμε σε κανονικά σχολεία... Διήρκεσε πέντε μέρες και αυτό ήταν όλο.

6. Θα ήθελα και ένα σχόλιο για τον υπάρχοντα θεσμό του σχολικού συμβούλου αναφορικά με τη στήριξη που παρέχει στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Ένας σχολικός σύμβουλος για 50 σχολεία είναι αστείο! Τον βλέπεις μια φορά τον χρόνο (και αν...) και όταν έρχεται στο σχολείο πρέπει να ασχοληθεί με 10 καθηγητές και τα προβλήματά τους. Επιπλέον, οι σχολικοί σύμβουλοι σπάνια έχουν επαφή με την πραγματικότητα που βιώνει ένας εκπαιδευτικός μέσα στις τάξεις. Οι περισσότεροι μιλούν θεωρητικά και στην πράξη... τίποτα.

7. Τι σας έρχεται στο μυαλό, όταν ακούτε τη λέξη μέντορας, που προβλέπει ο συγκεκριμένος νόμος; Πώς αντιλαμβάνεστε, δηλαδή, την έννοια του μέντορα;

Όσα γνωρίζω για το θεσμό προέρχονται από συζητήσεις με τους συναδέρφους και όσα διάβασα κατά καιρούς. Μέντορας: άλλη μια εξαιρετική ιδέα που 1) έρχεται απευθείας από το εξωτερικό 2) δεν έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα 3) έχει μείνει στα χαρτιά 4) δεν έχει υποστηριχτεί από το ίδιο το υπουργείο. Όσο βαρύγδουπη κι αν ακούγεται η λέξη μέντορας δεν είναι τίποτα άλλο από την καθοδήγηση που ζητά σχεδόν κάθε καινούργιος εκπαιδευτικός από τους παλαιότερους συναδέρφους του. Αν και σας πω... πολλές φορές οι παλιοί εκπαιδευτικοί είναι τόσο κολλημένοι σε παλιές αναχρονιστικές μεθόδους που μάλλον σε μπερδεύουν παρά σε διευκολύνουν στο έργο σου. Εξάλλου, ένα είδος Μέντορα δεν πρέπει να είναι ο σχολικός σύμβουλος; Αυτός που βρίσκεται στη θέση αυτή, γιατί έχει κάνει ειδικές σπουδές. Συνεπώς δε νομίζω ότι χρειάζεται να είναι ένα καινούριο πρόσωπο. Ο νέος εκπαιδευτικός μπορεί να ωφεληθεί μέσω των παλαιότερων συναδέρφων του, αρκεί να υπάρχει διάθεση συνεργασίας.

8. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι η ενημέρωση αναφορικά με το συγκεκριμένο θεσμό ήταν ελλιπής;

Γιατί, όπως σας είπα, το υπουργείο για άλλη μια φορά δεν υποστήριξε το έργο του. Μην ξεχνάτε ότι κάθε που αλλάζει κυβέρνηση ή και υπουργός, οτιδήποτε της προηγούμενης ηγεσίας αντιμετωπίζεται ως κάτι που πρέπει ή να καταργηθεί ή να

τροποποιηθεί ή απλώς να εγκαταλειφθεί στη μοίρα του (που είναι η αχρηστία). Ελλάς το μεγαλείο σου! Τελικά μάλλον κανείς δεν πίστεψε στο θεσμό.

9. Ωστόσο, ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το συγκεκριμένο θεσμό;

Σε μια ιδανική θεώρηση των πραγμάτων θα μπορούσε να είναι υποβοηθητικός. Να βοηθά στην επίλυση των προβλημάτων, προτείνοντας λύσεις ρεαλιστικές. Βέβαια, θα πρέπει να είναι και ένα κατάλληλο πρόσωπο. Δεν είναι τόσο σημαντικά τα πτυχία ούτε τα χρόνια προϋπηρεσίας. Πιο σημαντικό είναι αφενός να διαθέτει όλα εκείνα τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά που βοηθούν να συνεργαστεί με νέο εκπαιδευτικό αφετέρου πρέπει να έχει αποδεδειγμένο κύρος και αξία. Να μην είναι δηλαδή ένα πρόσωπο που απλώς επιλέχτηκε γιατί διαθέτει «περγαμηνές» αλλά η αξία του ως δασκάλου είναι αμφισβητήσιμη. Ωστόσο, για να έχω ξεκάθαρη γνώμη, πρέπει να έχω και ενημέρωση.

4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: ΓΥΝΑΙΚΑ

Σχολείο οργανικής θέσης: ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Σπουδές:

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΑΠΘ ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

Πιστοποίηση Α' επιπέδου

Χρόνια προϋπηρεσίας: 4

Τυχόν διοικητική εμπειρία: ΟΧΙ

1. Πώς θα περιγράφατε το επάγγελμά σας αναφορικά με τα καθήκοντα, αρμοδιότητες και ευθύνες που καθημερινά αναλαμβάνετε στον εργασιακό σας χώρο;

Είναι ενδιαφέρον. Εγώ επειδή δεν έχω οργανική θέση - και για οικογενειακούς λόγους παίρνω αποσπάσεις και ακολουθώ τον άνδρα μου – αλλάζω τάξεις και σχολεία κάθε χρόνο. Αυτό είναι καλό και κακό. Καλό, γιατί δε βαριέμαι, κακό γιατί δεν ξέρεις ποτέ τι παιδιά θα έχεις στην τάξη και πώς θα δουλέψεις. Όσο περνούν τα χρόνια, σαν να μη βρίσκω ανταπόκριση σε αυτά που κάνω. Δηλαδή, μπορεί να ξεκινάω με όρεξη και στην πορεία τα παιδιά να είναι αδιάφορα. Κάθε χρόνο και χειρότερα. Ίσως φταίει η γενικότερη κατάσταση, οικονομική ή ότι το επάγγελμά μας είναι ήδη απαξιωμένο, άχρηστοι εκπαιδευτικοί, δημόσιοι υπάλληλοι, εμείς σας πληρώνουμε και άλλα τέτοια, που νομίζω ότι τα παιδιά ακούν στο σπίτι. Πάντως τα παιδιά θεωρούν δεδομένα κάποια πράγματα, τα απαξιώνουν όλα, δε σέβονται και ούτε έχουν μάθει να σκέφτονται. βέβαια, ίσως είμαι επηρεασμένη από τη φετινή μου χρονιά, όπου αντιμετωπίζω μεγάλα προβλήματα συμπεριφοράς από τα παιδιά. Τώρα άλλα προβλήματα που καθιστούν απαιτητικό το επάγγελμά μου, εκτός των παιδιών, είναι η υποχρέωση να συνεργαστείς με συναδέλφους και με διευθυντή που μπορεί να είναι περίεργοι ή τέλος πάντων, να μην ταιριάζετε. πχ ως προς την κατανομή μαθημάτων ή στα θέματα εξετάσεων, μπορεί να έχεις πρόβλημα, ιδίως, αν υπάρχει διαφορετική οπτική γωνία. Να είναι, ας πούμε, πιο συντηρητικοί οι άλλοι από σένα ή πιο παραδοσιακοί...αυτό εννοώ περίεργοι! τώρα ως προς το διευθυντή, για να είμαι ειλικρινής εμένα δε μου έχει προκύψει κάτι, αλλά έχω ακούσει πολλές ιστορίες: από πολύ απαιτητικούς και ανάλγητους μέχρι τελείως «λάσκα». Ειδικά στους νέους, νομίζω ότι ένας διευθυντής πρέπει να δείχνει κατανόηση και ένα παραπάνω για εμάς τους νεοδιόριστους, που, συχνά, βρισκόμαστε μακριά από τα σπίτια μας. Δε μπορεί να το παίζει εξουσία όλη την ώρα...

2. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματός του;

Ε εγώ επειδή δούλεψα ένα χρόνο ωρομίσθια και δύο ως αναπληρώτρια, έχω να θυμάμαι πολλά, ειδικά τα πρώτα χρόνια. Πρώτα από όλα ήμουν μακριά από το σπίτι μου και βίωνα μεγάλη οικονομική και συναισθηματική ανασφάλεια. Ως ωρομίσθια είχα άθλιο πρόγραμμα, δεν είχα ξαναμπεί σε τάξη, δεν ήξερα τι με συμφέρει. Και δε

μπορούσα να κάνω ό,τι ήθελα. Εννοώ δε μπορούσα να έχω απαιτήσεις, όπως, για παράδειγμα, οι πιο παλιοί που έφτιαχναν το πρόγραμμα, όπως ήθελαν. Είχα αδιάφορο διευθυντή, επειδή θα έβγαине στη σύνταξη και έκανε ό,τι ήθελε ο προγραμματιστής, ο οποίος δεν ενημέρωνε κανένα. Δεν νοιαζόντουσαν και δε σε ενημέρωναν για τα δικαιώματά σου. Ένιωθα μεγάλη ανασφάλεια, πάντως. Είχα δουλέψει σε φροντιστήριο, αλλά δεν είναι το ίδιο! άλλο 5 παιδιά και δέκα και άλλο 25 σε μια τάξη. Τελικά, νομίζω, ότι η πρώτη χρονιά είναι πάντα διερευνητική – πιο πολύ προσαρμόζεσαι και περνάει έτσι. Αυτό ακούγεται τραγικό, αν σκεφτούμε ότι διδάσκουμε σε παιδιά και το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος μας, αλλά είναι η αλήθεια. Δε μπορείς να περιμένεις πολλά από κάποιον νεοδιόριστο, από τη στιγμή που δεν τον επιμορφώνει κανείς ούτε τον στηρίζει.

3. Πιστεύετε, λοιπόν, ότι χρειάζεται στήριξη ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός; Και τι είδους; Πώς θα την περιγράφατε;

Ε βέβαια και χρειάζεται. το είπα και πριν! Πιστεύω ότι πρέπει να δίνονται κατευθυντήριες γραμμές, κυρίως για το πώς θα αντιμετωπίσεις την τάξη. Για παράδειγμα, τα ΠΕΚ είναι πολύ θεωρητικά. Ίσως θα ήταν χρήσιμο να πάμε σε τάξεις να παρακολουθήσουμε μάθημα ή ακόμα να ξεκινήσουμε και από το Πανεπιστήμιο. Εγώ, ας πούμε, δε διδάχθηκα ούτε ένα παιδαγωγικό μάθημα, παρόλο που γράφω ότι έχω παιδαγωγική επάρκεια. Θεωρείται αυτονόητο. Μπορεί να μας κάνουν μαθήματα διδασκαλίας αυτοί που μας επιμορφώνουν, μπορεί και ο σύμβουλος, γιατί είναι εξειδικευμένος. Για το διευθυντή δεν ξέρω πώς. Ίσως να μας ενημερώνει ως προς τα διοικητικά. Και οι άλλοι συνάδερφοι, οι μεγαλύτεροι, μπορούν να με βοηθήσουν, αν και δεν ξέρω πώς. Βασικά εξαρτάται. Από πόσο έχει δουλέψει κανείς, πόσο ενημερωμένος είναι – πολλοί επαναπαύονται. Ειδικά, οι μεγαλύτεροι, μπορεί να έχουν μεν εμπειρία, αλλά οι περισσότεροι είναι προσκολλημένοι σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Φανταστείτε ότι πολλοί δεν ξέρουν πώς να χρησιμοποιήσουν ένα λάπτοπ. όποτε, να σας πω κάτι; Δε με ενδιαφέρουν τα χρόνια, 5, 10, 20, αρκεί ο συνάδερφος να έχει προσόντα. Πιστοποιημένα, βέβαια. Και θέλω και μια άλλη παρατήρηση να κάνω: πιστεύω ότι η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται για όλους, να είναι τακτική και προγραμματισμένη, σαν σεμινάρια. Οι εξελίξεις «τρέχουν» στο χώρο μας, υπάρχουν νέοι τρόποι διδασκαλίας, διαδικτυακές σελίδες με υλικό, όλα αυτά πρέπει να τα μαθαίνουν όλοι οι εν ενεργεία, όχι μόνο οι νέοι.

4. Θα ήθελα ένα παραπάνω σχόλιο για τα προσόντα αυτών που θα ασχοληθούν με την επιμόρφωση. Τι άλλο νομίζετε ότι πρέπει να διαθέτουν;

Ε καλά πρέπει να είναι συνεργάσιμοι και να δείχνουν σεβασμό. Να μην το παίζουν αυθεντίες, να με βλέπουν ισότιμα. Τις περισσότερες φορές οι μεγαλύτεροι κάνουν κλίκα και θεωρούν δεδομένα κάποια πράγματα, όπως, για παράδειγμα, το ωράριο ή τα αντικείμενα που θα πάρουν. Γι αυτό και δε δείχνουν διάθεση συνεργασίας. Για παράδειγμα, ένας νέος, στο σύλλογο του σχολείου του, δεν είναι εύκολο να πει αν έχει πρόβλημα πειθαρχίας με ένα τμήμα, ειδικά, αν έχει μόνο αυτός. Ξέρετε γιατί; Γιατί θα τον θεωρήσουν υπεύθυνο, ότι είναι, ας πούμε, ανίκανος, αδύναμος. Δε θα σκεφτούν, ας πούμε, «άντε να τον βοηθήσουμε». Άντε καμιά συμβουλή και άμα. Και το πρόβλημα διαιωνίζεται.

5. Ποια είναι, λοιπόν, η εμπειρία σας από την πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά τη στήριξη – επιμόρφωση που παρέχει στους νέους εκπαιδευτικούς στην πρώτη τριετία άσκησης του επαγγέλματός τους;

Ελλιπής, ελλιπής. Κοιτάζτε για τα ΠΕΚ, σας είπα ήδη, πολύ θεωρητικά. Και σε κάθε σύλλογο υπάρχει τάση εκμετάλλευσης του νέου ως προς όλα: αντικείμενα, καθήκοντα, πρόγραμμα. Όλα μόνος σου τα μαθαίνεις, στην πράξη και όχι και όλα τα διοικητικά, ας πούμε ή τα δικαιώματά σου, εγώ ακόμα και σήμερα, αγνοώ, πάρα πολλά πράγματα.

6. Θα ήθελα και ένα σχόλιο για τον υπάρχοντα θεσμό του σχολικού συμβούλου αναφορικά με τη στήριξη που παρέχει στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Ο σχολικός σύμβουλος μπορεί και πρέπει να βοηθήσει. Κυρίως πιο πρακτικά. Αλλά, οι περισσότεροι είτε αυτοπροβάλλονται είτε αδιαφορούν. Ήμουν σε σχολεία, όπου ο σχολικός σύμβουλος δεν παρουσιάστηκε καν. Η παρουσία τους, όμως, στα σχολεία πρέπει να είναι τακτική, γιατί κάθε σχολείο είναι διαφορετικό και έχει διαφορετικές ανάγκες, για παράδειγμα, σε κάποιο σχολείο μπορεί να υπάρχουν πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί. Ε εκεί πρέπει να πηγαίνει περισσότερο. Να σας πω, όμως, κάτι; όλα αυτά που λέω δεν ξέρω πώς μπορούν να γίνουν πραγματικότητα στην Ελλάδα. Είναι πολύ ιδανικά. Υπάρχουν τόσες ελλείψεις στο εκπαιδευτικό μας σύστημα – και με την παρούσα οικονομική κρίση – δεν ξέρω καν πώς μπορούν να σχεδιαστούν και αν υπάρχει και βούληση για κάτι καλύτερο. Ακούγονται όλα πολύ θεωρητικά. Νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί παλεύουμε μόνοι μας...

7. Τι σας έρχεται στο μυαλό, όταν ακούτε τη λέξη μέντορας, που προβλέπει ο συγκεκριμένος νόμος; Πώς αντιλαμβάνεστε, δηλαδή, την έννοια του μέντορα;

Για μένα μέντορας, είναι ένας άνθρωπος καταρτισμένος θεωρητικά και πρακτικά και με διάθεση συνεργασίας και θέλει να βοηθήσει πραγματικά. Πάντως δεν γνωρίζω και πολλά για το νέο νόμο. Για την ακρίβεια, δεν ενημερωθήκαμε.

8. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι η ενημέρωση αναφορικά με το συγκεκριμένο θεσμό ήταν ελλιπής;

Πιστεύω ότι θέλουν να αποφύγουν αντιδράσεις. Αν το συνδυάσω, δηλαδή, με όλα αυτά που προωθούνται πχ αξιολόγηση, συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων, μείωση διορισμών, υπαγωγή των σχολικών μονάδων στην τοπική αυτοδιοίκηση, ίσως είναι κάτι πονηρό και δεν ήθελαν να αντιδράσουμε. Ίσως, πάλι, να μην είναι και πολύ καλά σχεδιασμένο. Άλλωστε, από όσο ξέρω, πρόκειται για έναν ξενόφερτο θεσμό.

9. Ωστόσο, ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το συγκεκριμένο θεσμό;

Δεν είμαι κατά του θεσμού, αλλά αυτό που με προβληματίζει είναι η έκθεση που θα συντάσσει ο μέντορας στο τέλος της διετίας. Αυτό μπορεί να αποβεί εις βάρος μας, ειδικά, αν κρίνεται το επαγγελματικό μας μέλλον από αυτό. Άλλωστε, πόσο αντικειμενική να είναι; Αν υπάρχουν προσωπικές αντιπάθειες μέντορα – εκπαιδευόμενου; Μπορεί να μην τα βρουν ως άνθρωποι. Με ποια κριτήρια γίνεται η επιλογή; Πρέπει ο μέντορας να έχει μια γενικότερη αποδοχή και από μαθητές αλλά κυρίως από συναδέλφους. Ξέρετε γιατί; Γιατί νομίζω ότι αν κάτι στραβό υπάρχει σε αυτόν ως προς το χαρακτήρα, θα έχει φανεί στους συναδέλφους του και θα το ξέρουν. Και κάτι ακόμα: αν και είπα ότι δε με ενδιαφέρουν τα χρόνια προϋπηρεσίας, αν είναι να με βοηθήσει κάποιος - και το εννοώ - τα 5 χρόνια ως ελάχιστο όριο για να γίνει κάποιος μέντορας μου φαίνονται λίγα, γιατί μπορεί ένας νέος ηλικιακά να γίνει μέντορας σε κάποιο μεγαλύτερο και αυτό θα είναι πρόβλημα. Υπάρχει πάντα ο εγωισμός, ειδικά σε εμάς τους καθηγητές, που πολλές φορές διοριζόμαστε μεγάλοι και έχοντας δουλέψει πολλά χρόνια στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Τελικά, όσο το σκέφτομαι, θα προτιμούσα να μην υπάρξει. Θα δημιουργήσει προβλήματα. Θα μας βάλει να αλληλοφαγωθούμε, αν είναι από τον ίδιο σύλλογο, αλλά και αν δεν είναι, δεν ξέρω, νομίζω ότι θα λειτουργήσει ως ένας μηχανισμός απόρριψης των εκπαιδευτικών, δηλ. θα σου πει το κράτος: «εγώ σε διόρισα, αλλά εσύ δεν είσαι άξιος να μείνεις». Ειδικά, τώρα που ακούγεται ότι η προαγωγή από τον ένα βαθμό στον άλλο θα γίνεται με ποσοστά...τι να πω; Ομολογώ ότι είμαι δύσπιστη για τον μέντορα – είμαι δύσπιστη γιατί ζω στην Ελλάδα. Ποιος θα είναι ο μέντορας; Με τι προσόντα; Μήπως οι ίδιοι και οι ίδιοι που παίρνουν τόσα χρόνια τις θέσεις στην Ελλάδα; Αν ζούσα στο εξωτερικό, δε θα με πείραζε...

5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.

Φύλο: ΓΥΝΑΙΚΑ

Σχολείο οργανικής θέσης: ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σπουδές:

ΠΤΔΕ ΡΟΔΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ Α ΕΠΙΠΕΔΟΥ

Αγγλικά

Χρόνια προϋπηρεσίας: 4

Τυχόν διοικητική εμπειρία: 2 ΧΡΟΝΙΑ Προϊσταμένη σε διθέσιο σχολείο (από 4/θέσιο και πάνω είσαι διευθύντρια) είσαι υπεύθυνη για πιο λίγα πράγματα και παίρνεις πιο λίγα χρήματα από διευθύντρια. Έγινε γιατί ήμουν η πιο παλιά.

1. Πώς θα περιγράφατε το επάγγελμά σας αναφορικά με τα καθήκοντα, αρμοδιότητες και ευθύνες που καθημερινά αναλαμβάνετε στον εργασιακό σας χώρο;

Συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα είναι πιο εύκολο, λόγω ωραρίου, διακοπών και φυσικά είναι ενδιαφέρουσα, γιατί έχεις να κάνεις με νέο κόσμο. Ωστόσο είναι και δύσκολο και απαιτητικό, παρόλο που πολλοί δεν το φαντάζονται. Αν δεν μπεις στην τάξη, δεν ξέρεις τίποτα, να το πω αλλιώς. Έχεις πολλές ευθύνες: ασφάλεια μαθητών, διαχείριση τάξης και διαμόρφωση χαρακτήρα. Αν σου τύχει μια τάξη με υψηλό γνωστικό επίπεδο και ήσυχα παιδιά, τότε είναι πιο εύκολα τα πράγματα. Αν, όμως, σου τύχει τάξη με χαμηλό γνωστικό επίπεδο, με ζωνηρούς μαθητές και μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, τότε θα έχεις προβλήματα, γιατί προσπαθείς να κάνεις τη δουλειά σου, όσο πιο καλά μπορείς, αλλά οι συνθήκες είναι αντίξοες. Επίσης, ένα άλλο πρόβλημα, που πιστεύω, ισχύει περισσότερο στην πρωτοβάθμια παρά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι η ατιμωρησία στα παιδιά. Τι εννοώ; Εμείς οι δάσκαλοι μπορούμε μόνο να κάνουμε επίπληξη, να πάρουμε τηλέφωνο στους γονείς, άντε και στο διευθυντή να πάμε κανένα παιδί. Οι βαθμοί πάλι δεν έχουν τόση αξία στο δημοτικό. Δε μπορούμε να δώσουμε αποβολές ή να «απειλήσουμε» μέσω βαθμών. Αυτό προκαλεί προβλήματα πειθαρχίας. Βέβαια, οι καθηγητές έχουν και πολύ διοικητική δουλειά, να περνούν απουσίες και τέτοια, που στα δημοτικά συνήθως τα κάνει ο διευθυντής. Επίσης, στο δημοτικό τα παιδιά είναι ανώριμα και - πώς να το πω - υπάρχει ασυνείδητη βία. Δηλαδή μπορεί να κάνουν κακό σε ένα συμμαθητή τους, χωρίς να το καταλάβουν. Οπότε, η ασφάλεια είναι μεγάλο πρόβλημα. Εμένα, δηλαδή, με αγχώνει πάρα πολύ η εφημερία, γιατί φοβάμαι. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια με την κρίση τα παιδιά βιώνουν πολλά οικονομικά προβλήματα στα σπίτιά τους και είναι πιο επιθετικά και βίαια στο σχολείο.

2. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματός του;

Πρώτα από όλα, υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ πανεπιστημίου και σχολείου. Μπορεί να κάνουμε και πρακτική, όσο είμαστε φοιτητές, αλλά - να το πω έτσι -

καμία σχέση. Οι θεωρίες είναι πιο περίπλοκες και δεν εφαρμόζονται στην πράξη. Στην αρχή, δυσκολεύεσαι να επιβληθείς στην τάξη και να μεταδώσεις γνώση και να εφαρμόσεις καινοτομίες. Αυτό είναι κάτι που το βρίσκεις με τα χρόνια, με την εμπειρία, δε μπορείς κατευθείαν. Τα πρώτα χρόνια, λοιπόν, ψάχνεσαι. Ύστερα, όταν είσαι νέος, οι άλλοι δάσκαλοι, οι παλιοί, σου δίνουν τις πιο δύσκολες τάξεις και δουλεύεις και πιο πολλές ώρες από αυτούς. Δεν υπάρχει ισοτιμία, γιατί οι παλιοί κάνουν ό,τι θέλουν. Αυτός είναι άγραφος νόμος σε κάθε σχολείο. Άσε που σε έχουν ως «το παιδί για όλα τα θελήματα»! Για παράδειγμα, ο Διευθυντής, αν θέλει κάτι, μια φωτοτυπία, δε θα πει έναν παλιό, αλλά σε σένα. Και τώρα που το σκέφτομαι, επειδή, εμείς οι δάσκαλοι διοριζόμαστε πολλοί νέοι, έχουμε και τα φόβο μήπως τα παιδιά μας πάρουν τον αέρα. Είναι φυσιολογικό να συμβεί, γιατί είσαι πολύ νέος.

3. Πιστεύετε, λοιπόν, ότι χρειάζεται στήριξη ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός; Και τι είδους; Πώς θα την περιγράφατε;

Χρειάζεται, βέβαια, από όλους και στην πράξη. Πρώτα από όλα, οι συνάδερφοί του! Τι θα πει παλιός; Πρέπει να του δίνουν μια πιο εύκολη τάξη και να τον συμβουλεύουν κιόλας πάνω στο έργο του. Έπειτα, ο σχολικός σύμβουλος: πρέπει να επισκέπτεται συχνά το νεοδιόριστο και να ασχολείται εξατομικευμένα με αυτόν. Για παράδειγμα, να του κάνει υποδειγματικές διδασκαλίες ή να παρακολουθεί το νεοδιόριστο και στη συνέχεια, να του κάνει υποδείξεις. Ο νέος εκπαιδευτικός πρέπει να νιώθει ότι ο σύμβουλος είναι δίπλα του και μπορεί να απευθυνθεί σε αυτόν ανά πάσα στιγμή. Αλλά και ο Διευθυντής μπορεί να βοηθήσει, κυρίως, σε θέματα πειθαρχίας: να δώσει συμβουλές με βάση την εμπειρία του αλλά και όταν η τάξη είναι δύσκολη, να επέμβει δυναμικά για να στηρίξει το νεοδιόριστο. Πού γίνονται, όμως, όλα αυτά; Πουθενά!

4. Τι προσόντα πρέπει να διαθέτουν αυτοί που θα αναλάβουν τη στήριξη;

Να είναι υπομονετικοί, έμπειροι, καθοδηγητικοί και ηγετικοί. Δηλαδή, αποδεδειγμένα, να επιβάλλονται στα παιδιά καλύτερα από νεοδιόριστο ώστε να του διδάξουν τεχνικές πειθαρχίας. Α! και κάτι άλλο σε σχέση με πριν, πρέπει οι παλιοί να δίνουν συμβουλές στο νέο ως προς την ύλη, κάποιες λεπτομέρειες ή τρικ να το πω, για την διδασκαλία ή και για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Αυτά μόνο ένας με εμπειρία τα γνωρίζει. Ούτε καν ο σύμβουλος!

5. Θα ήθελα να σχολιάσετε την πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά τη στήριξη – επιμόρφωση που παρέχει στους νέους εκπαιδευτικούς στην πρώτη τριετία άσκησης του επαγγέλματός τους. Η στήριξη είναι πρώτα από όλα από τα ΠΕΚ. Πανάρχαιος θεσμός κατά τη γνώμη

μου! 60 – 80 ώρες ανούσιες και βαρετές. Μαθαίνεις, βέβαια, τα δικαιώματά σου –που κανείς δε στα λέει, όταν διορίζεσαι – αλλά από εκεί και πέρα, πολύ θεωρία. Ουσιαστικά σου επαναλαμβάνουν θεωρία Πανεπιστημίου. Δε σε βοηθούν πρακτικά, πώς θα φερθείς μέσα στην τάξη. Για μένα το καλύτερο θα ήταν υποδειγματικές διδασκαλίες μέσα στην τάξη από τους επιμορφωτές και εμείς να τις παρακολουθούμε. Ο δε σύμβουλος δε νομίζω ότι στηρίζει επαρκώς νεοδιόριστο, γιατί αφενός έρχεται για όλους στο σχολείο αφετέρου δεν είναι συχνή η παρουσία του, για να μην πω και ανύπαρκτη.

6. Θα ήθελα και ένα σχόλιο για τον υπάρχοντα θεσμό του σχολικού συμβούλου αναφορικά με τη στήριξη που παρέχει στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Τα είπα και πριν. Οι σύμβουλοι είναι απόντες τις περισσότερες φορές. Αλλά και όταν είναι παρόντες, έχουν ξεχάσει πώς είναι να είσαι μέσα στην τάξη. Γι αυτό μιλάνε θεωρητικά και θεωρούν ότι όλα είναι πρόκληση! Έχω βαρεθεί να ακούω πρόκληση τα παιδιά με επιθετικότητα, πρόκληση τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκληση είναι όταν έχεις 5 παιδιά και όχι 25! Άσε που πρακτικά δε σου λένε πώς θα τα αντιμετωπίσεις. Εγώ, ας πούμε, είχα στην τάξη ένα παιδί με βαριά κώφωση. Ε κανείς σύμβουλος δε μου είπε τι ακριβώς να κάνω. Μου έλεγε κάνε εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά πώς ακριβώς δεν εξηγούσε! Μήπως δεν ήξερε και ο ίδιος; Τι να πω; Είναι ανέφικτα αυτά που σου λένε οι σύμβουλοι. Δεν μπορώ να συνδυάσω προγράμματα καινοτόμα, ύλη και εξατομίκευση. Εμένα πάντως που είμαι νέα με αγχώνουν περισσότερο.

7. Τι σας έρχεται στο μυαλό, όταν ακούτε τη λέξη μέντορας, που προβλέπει ο συγκεκριμένος νόμος; Πώς αντιλαμβάνεστε, δηλαδή, την έννοια του μέντορα;

Συμβουλάτορας και καθοδηγητής. Και υποστηρικτής. Είναι ένας που έχει εμπειρία και είναι αντικειμενικά καλός. Και ανοιχτόμυαλος. Όχι κάποιος που είναι πριν τη σύνταξη, είναι υπερβολικά αυστηρός και έχει παλιές αντιλήψεις και μεθόδους διδασκαλίας. Γι αυτό πιστεύω ότι μέντορας θα μπορούσε να γίνει κάποιος με 15 – 20 χρόνια υπηρεσίας. Και θα ήταν καλό να τον επιλέγει ο σύλλογος διδασκόντων τον μέντορα, γιατί αυτοί ξέρουν τελικά ποιος αξίζει πραγματικά και μπορεί να βοηθήσει. Ούτε πολύ νέος γιατί και αυτό δημιουργεί πρόβλημα στη συνεργασία – δε θα έχει το σεβασμό από τον άλλον – αλλά και οι πολλοί μεγάλοι τις περισσότερες φορές απλώς επαναπαύονται. Πάντως εγώ δεν ήξερα για αυτό το νόμο.

8. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι η ενημέρωση αναφορικά με το συγκεκριμένο θεσμό ήταν ελλιπής;

Γιατί μάλλον δεν έχουν σκοπό να τον εφαρμόσουν ακόμη. Ή δεν ξέρουν ακόμα πώς θα λειτουργήσει ο θεσμός. Άλλωστε, τώρα με την οικονομική κρίση, πολλά λέγονται και ωραία, αλλά πώς θα εφαρμοστούν, όταν δεν υπάρχουν τα χρήματα; Ο μέντορας πρέπει να περνά πολλές ώρες με νεοδιόριστο. Πώς θα γίνει αυτό, όταν λένε ότι θα αυξηθεί το ωράριό μας;

9. Ωστόσο, ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το συγκεκριμένο θεσμό;

Σαν ιδέα πάντως μου αρέσει. Αλλά στη Ελλάδα τα πράγματα είναι λίγο περίεργα. Οι προσωπικές σχέσεις παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο. Για παράδειγμα, μπορεί να παίζουν ρόλο οι προσωπικές γνωριμίες για την επιλογή του μέντορα και έτσι να επιλεγούν πρόσωπα τελείως ακατάλληλα ή να θέλει ο μέντορας να «θάψει» το νέο εκπαιδευτικό, για να προωθήσει κάποιον άλλον ή επειδή οι σχέσεις τους δεν είναι καλές ή και το αντίθετο, να προωθήσει εκπαιδευτικό ακατάλληλο για τάξη, από προσωπική συμπάθεια. Καταλάβετε; Το πρόβλημα είναι η Ελλάδα. Ας πούμε και η αξιολόγηση είναι καλή, αλλά «φοβόμαστε» γιατί ζούμε στην Ελλάδα. Στο εξωτερικό θα ήταν αλλιώς. Εδώ δεν υπάρχει διαφάνεια.

6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6

Η παρακάτω εκπαιδευτικός υπηρετεί σε Λύκειο του νομού.... Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης χρειάστηκε πολύ λίγες φορές να επέμβω, καθώς ο λόγος της ήταν χειμαρρώδης. Τη χρησιμοποίησα, λοιπόν, ως παράδειγμα συνεντευξιαζόμενου που μίλησε τελείως αυθόρμητα, με αποτέλεσμα να περιορίσει τη δική μου καθοδήγηση. Οπότε κάποιες ερωτήσεις δεν διατυπώθηκαν καν, διότι τις είχε ήδη απαντήσει η εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια του λόγου της.

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.

Φύλλο: Γυναίκα

Σχολείο: Λύκειο

Σπουδές: Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ. Τμήμα Φ.Π.Ψ. Ειδίκευση Ψυχολογία/άπειρες επιμορφώσεις

Πιστοποίηση Α' επιπέδου

Προϋπηρεσία: 10 χρόνια

Τυχόν διοικητική εμπειρία: Άνευ διοικητικής εμπειρίας λόγω ελλείψεως βύσματος. (γέλια!)

1. Πώς θα περιγράφατε το επάγγελμά σας αναφορικά με τα καθήκοντα, αρμοδιότητες και ευθύνες που καθημερινά αναλαμβάνετε στον εργασιακό σας χώρο;

Το επάγγελμά μας δεν είναι ένα απλό επάγγελμα, αλλά λειτούργημα, καθώς, αν δε τη «βρίσκामε» με αυτό, τώρα θα ήμαστε έγκλειστοι στην Αγία Ειρήνη (γέλια)! Πρώτιστο καθήκον του εκπαιδευτικού θεωρώ ότι είναι πως πρέπει να επικοινωνήσει με τα παιδιά και να τα κάνει, αν μπορεί βέβαια, να αποβάλουν την απέχθειά τους για οτιδήποτε έχει σχέση με το σχολείο. Κατόπιν, έρχεται η σειρά της διάλεξης και της παρουσίας του μαθήματος, τα σχέδια μαθήματος, τα φύλλα εργασίας, τα τεστ αξιολόγησης και όλα τα συναφή. Όσον αφορά τις αρμοδιότητες που θεωρητικά έχουμε ποικίλουν ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου, το διευθυντή, τους υποδιευθυντές, τους μαθητές, το σύλλογο γονέων, την τοπική κοινωνία και γενικότερα τις εκάστοτε συνθήκες συναλλαγής και διαπλοκής (γέλια)!. Οι ευθύνες που μας αναλογούν είναι κατά κοινή ομολογία τεράστιες, καθώς είμαστε εμείς αποκλειστικά υπεύθυνοι για όλα τα κακώς κείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του συστήματος συνολικά. Για όλα φταίνε οι εκπαιδευτικοί. Για το γεγονός ότι δε μαθαίνουν τα παιδιά, για τις ανεπαρκείς υποδομές, για τη διαίωνιση της παραπαιδείας και δε συμμαζεύεται.

2. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματός του;

Δεδομένων όλων των παραπάνω, προκύπτουν κατά αναλογία και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο νεοδιόριστος. Ο νέος συνάδελφος έρχεται με καινούριες ιδέες, με όραμα, διάθεση να αλλάξει την κατάσταση και να προσφέρει. Δυστυχώς, όμως, προσκρούει σε παγιωμένες αντιλήψεις, τακτικές και αντιμετωπίζεται ρατσιστικά με

την πρόφαση ότι χαλάει την πιάτσα. Η συναδελφικότητα, η αλληλεγγύη, η αποδοχή πάει περίπατο, μαζί μάλιστα πολλές φορές με τις προσδοκίες και τα όνειρα του νεοδιόριστου. Καθετί νέο δύσκολα γίνεται αποδεκτό, πόσο μάλλον στον ευαίσθητο τομέα της παιδείας. Αγωνίζεται και παλεύει ενάντια στο σύστημα που από μόνο του είναι σαθρό και αρτηριοσκληρωτικό. Κάποιοι μόνιμοι συνάδελφοι πιθανότατα τον στηρίζουν, αλλά είναι και οι ίδιοι τους απογοητευμένοι και ίσως να έχουν ενδώσει καιρό πριν. Ζητήματα όπως η πιστή ή μη εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, η διάθεση για ευελιξία και τυχόν τροποποίησή τους, τα θέματα των προαγωγικών εξετάσεων και τόσα άλλα αποτελούν αγκάθια στις σχέσεις των συναδέλφων της ίδιας ειδικότητας.

3. Πιστεύετε, λοιπόν, ότι χρειάζεται στήριξη ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός; Και τι είδους; Πώς θα την περιγράφατε;

Αναμφισβήτητα χρειάζεται στήριξη ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός. Το ερώτημα είναι όμως από ποιον και τι είδους θα ήταν η παρεχόμενη υποστήριξη. Καλό θα ήταν φαντάζομαι να υπάρξει βοήθεια από κάποιον μέσα από την ίδια σχολική μονάδα όπου υπηρετεί. Κι αυτό γιατί θα μπορεί να διευκολύνει, επιλύει, συμβουλεύει, προτείνει τρόπους αντιμετώπισης καταστάσεων εν τη γενέσει τους, γεγονός που θα ανακουφίζει το νέο συνάδελφο στους καθημερινούς πονοκεφάλους που ανακύπτουν. Φυσικά, εννοείται ότι ο αρωγός του δε θα ήταν τυχαίο πρόσωπο, αλλά ειδικά εκπαιδευμένο και καταρτισμένο για το σκοπό αυτό. Βέβαια, ένα ερώτημα που παραμένει είναι κατά πόσο το συγκεκριμένο πρόσωπο θα μπορέσει να είναι αποστασιοποιημένο από τις ήδη υπάρχουσες διαπροσωπικές σχέσεις με τους υπόλοιπους του συλλόγου και θα είναι απερίσπαστος και ανεπηρέαστος στο έργο και την καθοδήγησή του. Δύσκολο μου φαίνεται... Άρα, θα πρέπει πέρα από τους τίτλους και τις εξειδικευμένες επιμορφώσεις του να διαθέτει και προσόντα επικοινωνιακά, χαρακτήρα και όρεξη να επιτελέσει το υποστηρικτικό του έργο στο ακέραιο. Βρείτε μου κάποιον επειγόντως σας παρακαλώ! Δεκτός και από μικρές αγγελίες. Δεν είμαι ρατσιστής εγώ. (γέλια)!

4. Θα ήθελα να σχολιάσετε την πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά τη στήριξη – επιμόρφωση που παρέχει στους νέους εκπαιδευτικούς στην πρώτη τριετία άσκησης του επαγγέλματός τους.

Το πρώτο διάστημα άσκησης του επαγγέλματός τους οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν τα περιβόητα και αμφισβητούμενης αξίας και χρησιμότητας ΠΕΚ. Η επιμόρφωση που παρέχεται συνήθως στην έδρα ενός όμορου νομού από επιμορφωτές οι οποίοι μπορεί να άπτονται ή μη της ειδικότητάς του είναι

λίγο έως πολύ ανούσια και άχρηστη. Κι αυτό γιατί περιορίζεται σε πολύ θεωρητικό επίπεδο, γενικόλογες διαπιστώσεις και δεδομένα και κυρίως γιατί δεν υλοποιείται από αρμόδιους, αλλά συχνά από τυχαίους, ανεπαρκείς και μη εξειδικευμένους ανθρώπους. Οι εισηγητές είναι συνήθως στελέχη της εκπαίδευσης, διευθυντές, προϊστάμενοι, σχολικοί σύμβουλοι και συνάδελφοι που ασκούν διοικητικό και όχι εκπαιδευτικό έργο. Τα συμπεράσματα δικά σας... Στα επόμενα χρόνια, εφόσον ο νεοδιόριστος δεν αποκόμισε απολύτως τίποτα από τη συγκεκριμένη υποχρεωτική και σύντομης διάρκειας επιμόρφωση (περίπου 30-40 ωρών) αναγκάζεται συνειδησιακά να δηλώνει συμμετοχή σε κάθε σχετικό και άσχετο σεμινάριο που υλοποιείται εκτός ωρών διδασκαλίας και για διάφορους λόγους κάθε φορά. Ελάτε στο κλαμπ...(γέλια)!

5. Θα ήθελα και ένα σχόλιο για τον υπάρχοντα θεσμό του σχολικού συμβούλου αναφορικά με τη στήριξη που παρέχει στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Το θεσμό του σχολικού συμβούλου ομολογώ ότι τον αγνοούσα για πολύ καιρό, εφόσον οι καλοί μου συνάδελφοι δε με είχαν ενημερώσει καν για την ύπαρξή του. Ήταν υποχρεωμένοι άραγε...; Επρόκειτο μάλιστα για ένα σχολικό σύμβουλο ο οποίος εργαζόταν ήσυχα και δημιουργικά στο γραφείο του εκπονώντας εργασίες και υποστηρικτικό έργο για τους συναδέλφους του. Είχες τη δυνατότητα να τον επισκεφθείς και να ζητήσεις τη βοήθειά του και την οποία απλόχερα σου πρόσφερε. (γέλια)! Ο θεσμός αυτός σήμερα περιέπεσε λίγο, άλλαξε μορφή, μεταλλάχθηκε θα έλεγα. Είναι λίγο διακοσμητικός, τυπολατρικός, αναθέτει σε εκπαιδευτικούς -με ποια κριτήρια άραγε- να κάνουν υποδειγματικές διδασκαλίες και πολλά άλλα. Δεν υπάρχει ουσιαστική συνδρομή στις αγωνίες και τα αναπάντητα ερωτήματα των νέων συναδέλφων. Θα μεγαλώσουν και θα μάθουν και αυτοί... τέτοια φιλοσοφία έχουν.

6. Τι σας έρχεται στο μυαλό, όταν ακούτε τη λέξη μέντορας, που προβλέπει ο συγκεκριμένος νόμος; Πώς αντιλαμβάνεστε, δηλαδή, την έννοια του μέντορα;

Δεν υπάρχει ενημέρωση αναφορικά με το θεσμό του μέντορα. Οτιδήποτε γνωρίζουμε το μάθαμε από δημοσιεύσεις και έρευνα στο διαδίκτυο. Μέντορας σημαίνει ένα πρόσωπο που σε εμπνέει, σε καθοδηγεί και αποτελεί σημείο αναφοράς για σένα. Σου μεταδίδει τα όσα ξέρει με τον τρόπο του, τη συμπεριφορά του, με τον εκπαιδευτικό του ρόλο στην πράξη. Είναι ένα πρόσωπο αποδοχής και εμπιστοσύνης, προς το οποίο μπορείς να στραφείς ανά πάσα στιγμή χωρίς δισταγμό και καχυποψία. Μπορείς να βαδίσεις μπροστά με σιγουριά, επειδή ξέρεις ότι θα σε βοηθήσει, θα σε στηρίξει και θα σε συμπληρώσει, αν χρειαστεί. Το γεγονός ότι δεν ενημερώθηκε η εκπαιδευτική κοινότητα για το νέο αυτό θεσμό μόνο απορίες, ερωτηματικά και

αμφιβολίες μπορεί να γεννήσει. Άραγε, ήταν προκαθορισμένες οι θέσεις, τα πρόσωπα και ο τρόπος εφαρμογής του άμεσος και απόλυτος... ;Γιατί δεν προηγήθηκε ένα οργανόγραμμα, μια μελέτη προκαταρκτική και μια γενικότερη καμπάνια ενημέρωσης προς όλους... ;Φοβήθηκαν την αντίδραση απέναντι στη νέα αυτή προχειροδουλειά που ετοίμαζαν... ;Κανείς δεν ξέρει. Πώς μπορείς κατόπιν να είσαι θετικός και αισιόδοξος απέναντι στο θέμα, όταν από πριν σε ακυρώνει; Πέρα από την κριτική, καλοπροαίρετη βέβαια, ο συγκεκριμένος θεσμός θα μπορούσε να εξυπηρετήσει ιδιαίτερα τους νέους συναδέλφους υπό όρους και προϋποθέσεις. Αν συνδέεται με την αξιολόγηση, τη μισθολογική εξέλιξη και όλα τα παρεμφερή είναι εξ αρχής καταδικασμένος. Τότε θα αναζητήσουμε τα κριτήρια που πρέπει να πληροί κάποιος για να αναλάβει αυτή τη θέση και δυστυχώς θα ανακαλύψουμε και πάλι τα παλιά και δοκιμασμένα κόλπα του γνωστού, του ημέτερου και πάει λέγοντας. Χωρίς σαφείς προϋποθέσεις και πιλοτική εφαρμογή του στην πράξη για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα θα καταλήξει για μια ακόμα φορά η «μεταρρύθμιση που δεν έγινε», εις βάρος των μαχόμενων εκπαιδευτικών και της παιδείας γενικότερα.

7. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.

Φύλο: ΑΝΔΡΑΣ

Σχολείο οργανικής θέσης: ΛΥΚΕΙΟ

Σπουδές:

Πτυχίο ΦΛΣ Σχολής, Αγγλικά, Πιστοποίηση Α και Β Επιπέδου

Χρόνια προϋπηρεσίας: 10

Τυχόν διοικητική εμπειρία: Υπεύθυνος προγράμματος Π.Δ.Σ. από το 2004-05 ως το 2007. Το αναφέρω γιατί η ΠΔΣ λειτουργούσε, τουλάχιστον τότε, ως ένα ξεχωριστό σχολείο με καθορισμό ωρολογίου προγράμματος, πρόσληψη ωρομισθίων εκπ/κών από τη σχολική μονάδα, συμβάσεις μεταφοράς των μαθητών κλπ. Ειδικά μέχρι το 2005 που η οικονομική διαχείριση του προγράμματος γινόταν σε επίπεδο σχολικής μονάδας, τα χρηματικά ποσά ήταν μεγάλα και απαιτούσαν ιδιαίτερη προσοχή. Ενδεικτικά, μόνο το ποσό της εκκαθάρισης του προγράμματος το 2005, ήταν 28.000 Ε. («μαζί τα φάγαμε» !γέλια!)

1. Πώς θα περιγράφατε το επάγγελμά σας αναφορικά με τα καθήκοντα, αρμοδιότητες και ευθύνες που καθημερινά αναλαμβάνετε στον εργασιακό σας χώρο;

Τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού, μπορούμε, χονδρικά, να τα χωρίσουμε σε δύο κατηγορίες: τα διδακτικά και τα εξωδιδακτικά, όπως διάβασμα στο σπίτι, διόρθωση γραπτών. Μια τρίτη κατηγορία, εξίσου σημαντική που αγκαλιάζει, ουσιαστικά τις άλλες δύο, είναι ο παιδαγωγικός ρόλος μας κάτι που - εκ των πραγμάτων - πολλές φορές δεν του δίνουμε τη σημασία που πρέπει. Εννοώ ότι ο φόρτος διδακτικών και εξωδιδακτικών, πολλές φορές δεν μας αφήνει χρόνο να ασχοληθούμε με το παιδαγωγικό κομμάτι.

2. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματός του;

Χονδρικά, η διδακτική επάρκεια ας πούμε ότι υπάρχει, αν και η εμπειρία παίζει μεγάλο ρόλο. Βέβαια, ο νεοδιόριστος δεν το ξέρει κι αυτή η «άγνοια κινδύνου» στην αρχή, μπορεί να του βγει σε καλό. Στο θέμα των εξωδιδακτικών υποχρεώσεων, έχει μαύρα μεσάνυχτα (δικαιολογημένα). Αυτά, δεν αφορούν, μόνο τις εφημερίες ή, ξέρω γω, την καταχώρηση απουσιών. Σ' ένα μικρό σχολείο - που κατά πάσα πιθανότητα θα διοριστεί - που δεν έχει Γραμματέα, θα (πρέπει να) μάθει τι είναι «αλληλογραφία», «πρωτόκολλο», «γράψιμο πρακτικού», «οδοιπορικά εκπαιδευτικών», «Δελτίο Κίνησης Εκπαιδευτικών» κοκ Το θέμα της παιδαγωγικής επάρκειας είναι πονεμένη ιστορία και αποκλειστική ευθύνη του Υπουργείου. Υπάρχουν ειδικότητες που δεν έχουν ούτε ένα μάθημα παιδαγωγικής στο πρόγραμμα σπουδών τους...

3. Πιστεύετε, λοιπόν, ότι χρειάζεται στήριξη ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός; Και τι είδους; Πώς θα την περιγράφατε;

Ασφαλώς και χρειάζεται στήριξη. Σε όλα τα παραπάνω. Από την οργάνωση της καθημερινής διδασκαλίας μέχρι τον ετήσιο προγραμματισμό της ύλης. Από τον παιδαγωγικό χειρισμό της τάξης μέχρι το χειρισμό «ιδιαιτέρων» περιπτώσεων..

4. Η στήριξη προς τον εκπαιδευτικό τι πρέπει να περιλαμβάνει; Με ποιο τρόπο μπορεί να υλοποιηθεί; Από ποιους μπορεί να γίνει; Τι προσόντα πρέπει να διαθέτουν αυτοί που θα αναλάβουν τη στήριξη;

Το τι πρέπει να περιλαμβάνει, λίγο - πολύ, το είπαμε παραπάνω. Όταν έχεις να κάνεις με παιδιά - που είναι οι αυστηρότεροι κριτές - ό,τι σχετίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι σημαντικό. Από ποιους πρέπει να γίνει; Απ' όλους αυτούς που πληρώνονται από τον κρατικό προϋπολογισμό κι έχουν αυτή την αποστολή. ΠΕΚ - ΜΕΚ(sic), Σχολικοί Σύμβουλοι (το λέει και τ' όνομά τους), Διευθυντές ΒΒαθμιας, ξέρω 'γω; Τόσοι υπάρχουν...

5. Θα ήθελα να σχολιάσετε την πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά τη στήριξη – επιμόρφωση που παρέχει στους νέους εκπαιδευτικούς στην πρώτη τριετία άσκησης του επαγγέλματός τους.

Κοίτα, αν κρίνω από τη δική μου εμπειρία, αυτά που γίνονται είναι πολύ λίγα. Είχα, πάντως, την τύχη να πρωτοδουλέψω ως αναπληρωτής στη...., όταν ήταν Σχ. Σύμβουλος ο (αείμνηστος) Μ..... Αυτός, με δική του πρωτοβουλία, διοργάνωνε κάποια σεμινάρια με «υποδειγματικές» διδασκαλίες από πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς για νεοδιόριστους και αναπληρωτές. Ήταν κάτι κι αυτό. Στη συνέχεια, όταν βρέθηκα στα νησιά, δε γινόταν τίποτα. Όταν πέρασα ΠΕΚ στον Πειραιά (5 ημερών νομίζω) βίωσα την απόλυτη κοροϊδία. Μέχρι μάθημα για Η/Υ μας έκαναν σε αίθουσα χωρίς pc... Να σημειώσω πως, όταν πέρασα ΠΕΚ, είχα ήδη μια προϋπηρεσία σε σχολεία 5 χρόνων οπότε, είχα μάθει κάποια πράγματα στην πράξη και το πιθανότερο στραβά (και εις βάρος, ίσως, των μαθητών που είχα μέχρι τότε).

6. Θα ήθελα και ένα σχόλιο για τον υπάρχοντα θεσμό του σχολικού συμβούλου αναφορικά με τη στήριξη που παρέχει στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Είμαι γενικά καλόπιστος και προσπαθώ να μην το παίζω ξερόλας (δεν τα καταφέρνω πάντα (γέλια!)). Βλέπω ότι γίνονται κάποια πράγματα - ίσως λίγο ανοργάνωτα αλλά γίνονται. Αν ήμουν νεοδιόριστος, ίσως και να με βοηθούσαν (όχι ότι τώρα δεν παίρνω κάποια πράγματα - όταν τα παρακολουθώ).

7. Τι σας έρχεται στο μυαλό, όταν ακούτε τη λέξη μέντορας, που προβλέπει ο συγκεκριμένος νόμος; Πώς αντιλαμβάνεστε, δηλαδή, την έννοια του μέντορα;

Αρχικά, μου ερχόταν στο μυαλό ο σύμβουλος και καθοδηγητής τους Τηλέμαχου μέχρι που το υπουργείο, έδωσε άλλη διάσταση στη λέξη (γέλια)! Στην ουσία όμως, πέρα από πλάκα, το θεσμό του Μέντορα τον έχω ζήσει. Όταν πρωτοδούλεψα ως αναπληρωτής, είχα φοβερή βοήθεια από τους παλιότερους φιλολόγους του σχολείου. Είναι κάτι που με κάνει να τους θυμάμαι πάντα με αγάπη... Κι εγώ το έχω κάνει με νεότερους συναδέλφους (ειδικά αν ήταν όμορφες) (γέλια!). Δεν νομίζω ότι ήταν αναγκαίο να το θεσμοθετήσει το Υπουργείο για να γίνει. Απλά πιστεύω ότι για άλλη μια φορά προσπαθεί να μετατοπίσει τις ευθύνες και αρμοδιότητές του, σε άλλες πλάτες.

8. Εσείς είχατε ενημερωθεί για το θεσμό; και αν ναι από πού; Ξέρατε, για παράδειγμα ότι πρόκειται για το νόμο 3848/2010;

Όχι δεν ήξερα για νόμο, είχα ακούσει κάποια πράγματα τυχαία στο σχολείο και μετά στο διαδίκτυο, αλλά πολύ επιφανειακά όλα αυτά. Ειλικρινά εγώ ξέρω ελάχιστα και όσα ξέρω τα έμαθα από εκπαιδευτικές ιστοσελίδες ή εφημερίδες. Δεν θυμάμαι να υπήρχε επίσημη ενημέρωση από το Υπουργείο. Τι φταίει; Μάλλον το γενικότερο κλίμα την εποχή που εξαγγέλθηκε, αφού η αναγκαιότητα πίεζε περισσότερο για περικοπές και συγχωνεύσεις παρά για δευτερευούσης σημασίας αλλαγές που δεν αποφέρουν άμεσο οικονομικό όφελος. Ήταν και το γενικότερο κλίμα κατά της υπουργού (η Διαμαντοπούλου δεν το είχε εξαγγείλει;) και τα πολλά ανοιχτά μέτωπα - ειδικά στην τριτοβάθμια.. Τώρα τι γίνεται; Ισχύει; Δεν ξέρω.. ειλικρινά...

9. Είναι ανενεργός και κανένας δεν ξέρει αν θα ενεργοποιηθεί ποτέ! Ωστόσο, ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το συγκεκριμένο θεσμό;

Ξέρεις, στις στρατιωτικές σχολές υπάρχει ο θεσμός του «αλφά» (νέος) και του «βητά» (παλιός). Ο κάθε βητάς, χρεώνεται έναν αλφά για να τον «εκπαιδεύσει». Αν πέσεις, ως αλφάς, σε καλό βητά, όλα καλά. Αν πέσεις σε κανά στραβόξυλο, την έκασες! (γέλια)! Δεν ξέρω αν η αναλογία είναι πετυχημένη αλλά νομίζω ότι το μέτρο των πραγμάτων είναι (και εδώ) ο άνθρωπος...

8. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: ΑΝΔΡΑΣ

Σχολείο οργανικής θέσης: ΛΥΚΕΙΟ

Σπουδές:

ΙΣΤΟΡΙΚΟ – ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΑΠΘ

ΤΠΕ Α΄ ΕΠΙΠΕΔΟ

ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΡΕΘΥΜΝΟΥ ΜΕ

ΘΕΜΑ: «Διαχείριση ετερότητας στη σχολική τάξη και οργάνωση διαπολιτισμικών παρεμβάσεων»

Πολλές επιμορφώσεις - ημερίδες

Χρόνια προϋπηρεσίας: 5

Τυχόν διοικητική εμπειρία: ΟΧΙ

1. Πώς θα περιγράφατε το επάγγελμά σας αναφορικά με τα καθήκοντα, αρμοδιότητες και ευθύνες που καθημερινά αναλαμβάνετε στον εργασιακό σας χώρο;

Πρώτα από όλα, είναι ενδιαφέρον, αν το αγαπάς δηλαδή. Είναι και απαιτητικό, ειδικά αν έχεις υψηλό επίπεδο μαθητών, γιατί, αν δεν έχεις τότε απλώς διεκπεραιώνει. Είναι πολύ δημιουργική, εφόσον, βέβαια, υφίσταται σε κάθε σχολείο η υλικοτεχνική υποδομή, που χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός. Εννοώ βιβλιοθήκη, υπολογιστές, προτζέκτορες κ.άλ. Επίσης, υπάρχουν και πρακτικά ζητήματα, τα οποία – όσο και αν φαίνεται αστείο – στη σημερινή εποχή, πλέον, δεν είναι: για παράδειγμα, αν δεν υπάρχει πετρέλαιο και δεν έχεις λεφτά ούτε για τα αναγκαία ως σχολείο, τότε τι δημιουργικότητα; Επίσης, έχω να πω ότι υπάρχει και ένα μέρος της δουλειάς μας, το διοικητικό, το οποίο, προσωπικά, θεωρώ πολύ βαρετό! Για την ακρίβεια, πιστεύω ότι δεν έχει ή μάλλον, δεν πρέπει να έχει σχέση με εμάς, γιατί μας αφαιρεί χρόνο από τα διδακτικά και παιδαγωγικά μας καθήκοντα! Δηλαδή όλα αυτά τα πρακτικά, πρωτόκολλα, απουσίες σου «τρώνε» πολλή ενέργεια, την οποία θα μπορούσες να αξιοποιήσεις αλλού. Αυτά όλα θα έπρεπε να τα κάνει ένας γραμματέας ή ο διευθυντής ή οι υποδιευθυντές! Πάντως δεν πρέπει να είναι δική μας δουλειά.

2. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματός του;

Εγώ, όταν πρωτομπήκα στην τάξη, ένιωσα ένα μούδιασμα, ένα σφίξιμο να το πω; άγχος τέλος πάντων πώς θα χειριστώ τα παιδιά! Αν θα βρω, καταρχάς, τρόπους επικοινωνίας και βέβαια, αν θα είμαι επαρκής διδακτικά, διότι κατευθείαν ανέλαβα ή

μάλλον μου δώσανε κατεύθυνση – κοινώς μαθήματα που δεν είχα ξαναδιδάξει. Αντιμετώπισα, επίσης, το ρατσισμό και την απαξίωση από τους παλιούς συναδέλφους: δεν μας αντιμετωπίζουν ως ισότιμους οι παλιοί και πάντα μας δίνουν τα αντικείμενα που θέλουν. Για αυτό είπα και πριν: μου δώσανε. Στην πειθαρχία, βρίσκεις κώδικες με τα παιδιά, για να είμαι ειλικρινής. Αλλά στο θέμα της διδακτικής είχα θέματα. Πιστεύω, μάλιστα, ότι ο πρώτος χρόνος πέρασε έτσι... Πάντως τώρα πια, με την οικονομική κρίση νομίζω ότι η δουλειά μας καταντάει αγγαρεία. Τι εννοώ; Ενώ θεωρητικά αγαπάς τη δουλειά σου και οκ είναι ωραία η επαφή με τα νέα παιδιά, το γεγονός ότι αναγκάζεσαι να ζεις με 600 ευρώ μακριά από το σπίτι σου, σε αποκαρδιώνει και τελικά καταλήγεις να λες: εγώ θα σώσω τα πράγματα με τόσα λεφτά; και τελικά γίνεσαι δημόσιος υπάλληλος, ενώ πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός είναι λειτούργημα. Α! και τώρα που το σκέφτομαι – δεν ξέρω, βέβαια, αν είναι σχετικό – ως νέοι εκπαιδευτικοί δεν είχαμε την υποστήριξη της ΕΛΜΕ. Το συνδικαλιστικό μας όργανο, δηλαδή, μας «έδιωχνε» και ως αναπληρωτές αλλά και ως νεοδιόριστους. Αυτό σου δημιουργεί μεγάλη απογοήτευση, γιατί νιώθεις ότι δεν ανήκεις στο σχολείο και είναι αυτές οι διακρίσεις που λέγαμε εις βάρος των νέων από τους παλιούς.

3. Πιστεύετε, λοιπόν, ότι χρειάζεται στήριξη ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός; Και τι είδους; Πώς θα την περιγράφατε;

Ναι, από όλους. Για την ακρίβεια δε με ενδιαφέρει από ποιους, αρκεί να νιώθω αποδεκτός. Για παράδειγμα, χρειάζομαι στήριξη από το διευθυντή μου ως προς τα διοικητικά και ως προς τυχόν λάθη που μπορεί να κάνω λόγω απειρίας. Επίσης από τους παλιούς συναδέλφους, ζητώ κατανόηση και όχι διάθεση «να σε χώσουν». Θέλω επίσης να με καλωσορίσουν και να μου δείξουν τα κατατόπια.

4. Η στήριξη προς τον εκπαιδευτικό τι πρέπει να περιλαμβάνει; Με ποιο τρόπο μπορεί να υλοποιηθεί; Από ποιους μπορεί να γίνει; Τι προσόντα πρέπει να διαθέτουν αυτοί που θα αναλάβουν τη στήριξη;

Άλλου είδους στήριξη είναι και η διαρκής επιμόρφωση. Σαφώς ο νεοδιόριστος τη χρειάζεται περισσότερο αλλά νομίζω όλοι πρέπει να εμπλακούν. Για μένα, η επιμόρφωση πρέπει να είναι διαρκής και όλη τη χρονιά. Επίσης, πρέπει να εστιάζει σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα. Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν είναι στάσιμος. Άρα όλοι πρέπει να ενημερωνόμαστε γιατί και οι παλιοί μπορεί να έχουν πείρα αλλά πολλές φορές μένουν πίσω στις εξελίξεις. Εδώ υπάρχουν συνάδερφοι που δεν ξέρουν να χρησιμοποιούν υπολογιστή και σήμερα μιλάμε για ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Ακόμη

θεωρώ πολύ απαραίτητο να έχουμε επιμόρφωση και από ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς για θέματα παιδιών στην εφηβεία. Υπάρχουν παιδιά που έχουν οικογενειακά προβλήματα ή ό,τι άλλο και εγώ δεν ξέρω πώς να τα χειριστώ, γιατί δεν είμαι ειδικός. Και δεν υπάρχουν, επί της ουσίας, ανάλογοι υποστηρικτικοί θεσμοί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα, αυτού του είδους την υποστήριξη τη θεωρώ πιο σημαντική. Πάντως όλοι όσοι αναλάβουν την επιμόρφωση πρέπει να έχουν πτυχία, μεταπτυχιακά, διδακτορικά αλλά και εμπειρία: διδακτική ή γενικά, σχολική. Και όσο ανατρεπτικός και αν ακούγομαι, προτιμώ η επιμόρφωση να γίνεται από εξωσχολικούς, διότι το κριτήριο συνήθως είναι η παλαιότητα, εντός σχολείου, κάτι που εγώ προσωπικά δεν το θεωρώ τόσο σημαντικό. Πρέπει να είναι φιλικόι, μεταδοτικοί, να δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης οι επιμορφωτές με τους επιμορφούμενους. Νομίζω ότι αυτό δεν μπορεί να γίνει εντός του ίδιου του σχολικού οργανισμού, μεταξύ συναδέρφων, δηλαδή, διότι, όπως προείπα, υπάρχουν διακρίσεις αλλά και ανταγωνισμός.

5. Θα ήθελα να σχολιάσετε την πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά τη στήριξη – επιμόρφωση που παρέχει στους νέους εκπαιδευτικούς στην πρώτη τριετία άσκησης του επαγγέλματός τους.

Κοιτάζτε οι επιμορφώσεις είναι αρκετές αλλά από τη λίγη εμπειρία που έχω δύο πράγματα διαπίστωσα: α) δεν υπάρχει συμμετοχή από συναδέρφους γιατί τα απαξιώνουν και β) κάποιοι σχολικοί σύμβουλοι είναι τελείως ανεπαρκείς. Για παράδειγμα, οργανώνουν σεμινάρια, κάνουν μια παρουσίαση και τίποτα άλλο. Είναι επίπεδη και ανιαρή η επιμόρφωσή τους. Δεν είναι κάτι ξεχωριστό και διαφορετικό ή καινοτόμο. Λες: «θα μπορούσα να το κάνω και εγώ»! Συνεπώς είναι λογικό οι συνάδερφοι να χάνουν την εμπιστοσύνη τους στο πρόσωπο του συμβούλου και να τον απαξιώνουν, όπως προείπα. Τώρα εγώ ως νεοδιόριστος πέρασα από τα περίφημα ΠΕΚ. Βέβαια, επειδή είχα παρακολουθήσει και κάποιες ώρες ΠΕΚ ως αναπληρωτής, δεν παρακολούθησα την τρίτη φάση και πιο χρήσιμη κατά τη γνώμη μου: τις διδασκαλίες άλλων στην τάξη. Γι αυτό και έχω να πω ότι τα ΠΕΚ ήταν χαμένος χρόνος! Δεν υπήρχε οργάνωση, δεν υπήρχε αντικείμενο. Ήταν σαν να ήθελαν να βγουν απλώς από την υποχρέωση. «Πήραμε τα λεφτά και εντάξει...». Θα ήθελα, ας πούμε να ήταν πιο πρακτικά τα θέματα. Ή να ζητούσαν και τη δική μου ουσιαστική συμμετοχή. Μάλιστα, τότε κατάλαβα γιατί ο μαθητής βαριέται στην τάξη. Ύψνος ατέλειωτος τα ΠΕΚ (γέλια!!!).

Το μόνο που μπορώ να πω ότι ζήλεψα από τα ΠΕΚ ήταν η δουλειά κάποιων συναδέρφων από πειραματικά σχολεία, που πραγματικά σου έδιναν ιδέες για να τις εφαρμόσεις στην τάξη. Αλλά και αυτές ήταν πολύ εξιδανικευμένες και θεωρητικές. Δηλαδή, για να γίνουν έπρεπε να υπάρχουν και οι κατάλληλες συνθήκες, που εγώ προσωπικά δεν τις έχω συναντήσει ακόμα σε κανένα σχολείο... Δεν ξέρω για το μέλλον, αλλά, για παράδειγμα, ήμουν σε σχολείο που δεν είχαμε χρήματα ούτε για τη μετακίνηση των μαθητών σε γειτονικό αρχαιολογικό χώρο... οπότε τι υποδειγματική διδασκαλία να κάνω; Πάντως, κατά τη γνώμη μου, η επιμόρφωση στους νεοδιόριστους πρέπει να γίνεται πριν μπεις στην τάξη και οι επιμορφωτές πρέπει να επιλέγονται με πολύ αυστηρά κριτήρια. Οι περισσότεροι ήταν ανεπαρκείς.

6. Θα ήθελα ένα σχόλιο παραπάνω για τον υπάρχοντα θεσμό του σχολικού συμβούλου αναφορικά με τη στήριξη που παρέχει στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Ε όπως ήδη είπα τους θεωρώ ανεπαρκείς. Ή να το πω απλά: δεν προσφέρουν στήριξη. Εγώ πάντως δεν στηρίχτηκα (γέλια)! Ο σύμβουλος πρέπει να είναι παρών διαρκώς και να ασχολείται ουσιαστικά με όλα τα προβλήματα. Εγώ στο πρώτο σχολείο που διορίστηκα ο σύμβουλος δεν πάτησε ποτέ το πόδι του στο σχολείο, γιατί ήταν μακριά από την πόλη και μας πήρε τηλέφωνο στο τέλος της χρονιάς να ρωτήσει τι έγινε με την ύλη των πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων. Κάποιοι συνάδερφοι πάντως είναι απείρως καλύτεροι από συμβούλους και αυτό είναι λυπηρό.

7. Τι σας έρχεται στο μυαλό, όταν ακούτε τη λέξη μέντορας, που προβλέπει ο συγκεκριμένος νόμος; Πώς αντιλαμβάνεστε, δηλαδή, την έννοια του μέντορα;

Κοιτάξτε εγώ είχα ενημερωθεί για το συγκεκριμένο θεσμό λόγω της συνδικαλιστικής μου ενασχόλησης αλλά είμαι σίγουρος ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει καν ενημερωθεί για το θέμα. Δεν τους ενημερώνετε εσείς: (γέλια!) Για μένα μέντορας ίσον έμπειρος. Όχι απαραίτητα παλιός, αλλά σίγουρα με πιο πολλά διδακτικά εφόδια. Θα ήθελα, λοιπόν, να έχω κάποιον δίπλα μου στην αρχή, ο οποίος, όμως, θα με κατευθύνει αλλά δε θα με χειραγωγήσει. Μιλάω, δηλαδή, για γόνιμη ανταλλαγή απόψεων όχι για καπέλωμα. Δε θέλω επίσης χειραγωγήση. Πιο πολύ τον βλέπω σαν φίλο, τον οποίο, βέβαια, θα εκτιμώ. Με αυτήν την έννοια σέβομαι πιο πολύ κάποιον με μεταπτυχιακό παρά κάποιον απλώς παλιό, γιατί οι παλιοί έχουν απαρχαιωμένες αντιλήψεις. Πρέπει, δηλαδή, το πρόσωπο που θα επιλεγεί να είναι αποδεδειγμένα έγκυρο.

8. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι η ενημέρωση αναφορικά με το συγκεκριμένο θεσμό ήταν ελλιπής;

Απαντώντας ως συνδικαλιστής, θα πω ότι μάλλον το υπουργείο δεν ήταν και πολύ σίγουρο και δεν το προώθησε πολύ το θέμα. Έπειτα, επειδή συνδέθηκε με το νόμο περί αξιολόγησης, ίσως φταίει το ότι ήμασταν από την αρχή αρνητικοί και το απορρίψαμε. Μπορεί και για οικονομικούς λόγους να μην εφαρμόστηκε. Ύστερα και εμείς οι εκπαιδευτικοί δεν τα ψάχνουμε πολύ τα θέματα που μας αφορούν. Το είπα και πριν: με όλα αυτά που γίνονται, έχουμε γίνει δημόσιοι υπάλληλοι. Λίγο τα οικονομικά, λίγο η έλλειψη υποδομής και στήριξης, λίγο η εξουθένωση, ε φτάνει να το απαξιώνεις...και τελικά δε νοιάζεσαι για τίποτα.

9. Ωστόσο, ποιες είναι ο προσδοκίες σας από το συγκεκριμένο θεσμό;

Δεν είμαι εκ των προτέρων αρνητικός, διότι θεωρώ ότι ως νεοδιοριστος θα μου ήταν χρήσιμος. Όμως βλέπω κάποιες προϋποθέσεις: αξιοκρατία, εμπιστοσύνη, οικειότητα. Άλλο παρέμβαση και άλλο συμβουλή. Αλλά λόγω προηγούμενης αρνητικής εμπειρίας – παραδείγματος χάριν τα πρότζεκτ, όπου μπήκαν ως μάθημα αλλά κανείς δεν επιμορφώθηκε – υπάρχει φόβος ότι θα είναι πάλι ένας πρόχειρος, κακοφτιαγμένος θεσμός που δε θα αποδώσει και για μια ακόμη φορά θα επικρατήσει η λογική του «ημέτερου». Είναι και που ζούμε στην Ελλάδα...Για να το πω και αλλιώς, ούτε η αξιολόγηση θα με τρώαζε, αν ζούσα στο εξωτερικό, γιατί ξέρω ότι εκεί υπάρχει αξιοκρατία. Και ξέρω ότι και να με έδιωχναν θα ήταν αξιοκρατικό. Τώρα όμως, στη Ελλάδα, τα αμφισβητώ όλα. Έτσι μας έχει κάνει το σύστημα.

9. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 9

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.

Φύλο: ΓΥΝΑΙΚΑ

Σχολείο οργανικής θέσης: ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Σπουδές: Παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Πιστοποίηση Α΄ και Β΄ επιπέδου

2 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΙ ΤΙΤΛΟΙ

Χρόνια προϋπηρεσίας: 10

Τυχόν διοικητική εμπειρία: 3 ΕΤΗ

1. Πώς θα περιγράφατε το επάγγελμά σας αναφορικά με τα καθήκοντα, αρμοδιότητες και ευθύνες που καθημερινά αναλαμβάνετε στον εργασιακό σας χώρο;

Το επάγγελμα του νηπιαγωγού είναι ιδιαίτερα απαιτητικό λόγω της ηλικίας των παιδιών και των αυξημένων αναγκών τους. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε στη σχολική καθημερινότητά μας είναι πολλές και αφορούν, κυρίως, τη διαχείριση της προσχολικής τάξης. Τα παιδιά είναι πολύ μικρά ηλικιακά, τα επίπεδα θορύβου είναι πολύ υψηλά και οι μεταξύ τους συγκρούσεις πολύ συχνές. Επιπρόσθετα, καλούμαστε να παράξουμε και παιδαγωγικό έργο, διότι το νηπιαγωγείο δεν είναι παιδοφυλακτήριο, όπως νομίζουν μερικοί, αλλά βαθμίδα εκπαίδευσης με αναλυτικό πρόγραμμα, γνωστικά αντικείμενα και μαθησιακούς στόχους. Σε περίπτωση δε που ασκούμε και διοικητικά καθήκοντα οι απαιτήσεις αυξάνονται και ο εργασιακός φόρτος είναι μεγάλος, διότι δεν απαλλασσόμαστε από το διδακτικό έργο, ούτε με τα χρόνια μειώνονται και οι ώρες εργασίας μας, οι οποίες είναι σε εβδομαδιαία βάση 23. Μπορείτε, νομίζω να αντιληφθείτε, τον πολυδιάστατο ρόλο μας.

2. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματός του;

Θα αναφερθώ και πάλι στη διαχείριση της τάξης και των συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών, ειδικότερα στις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης. Επίσης, στην οργάνωση του διδακτικού του χρόνου και στη δομή του πλάνου διδασκαλίας. Ο νεοδιόριστος

εκπαιδευτικός καλείται να κολυπήσει στα βαθιά νερά της εκπαίδευσης, χωρίς σωσίβιο. Πολύ γρήγορα αντιλαμβάνεται ότι η θεωρία απέχει πολύ από την πράξη και προσπαθεί να βρει τρόπους να «επιβιώσει».

3. Πιστεύετε, λοιπόν, ότι χρειάζεται στήριξη ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός; Και τι είδους; Πώς θα την περιγράφατε;

Σαφέστατα και χρειάζεται στήριξη, υποστήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα επίπεδα. Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός χρειάζεται αυτό το σωσίβιο, που λέγαμε παραπάνω που θα τον βοηθήσει να επιπλεύσει, να βγει σιγά-σιγά στην ακτή και να σταθεί μόνος του στα πόδια του. Χρειάζεται έναν έμπιστο φίλο, ένα συμπαραστάτη, ένα συνοδοιπόρο, ένα σύμβουλο.

4. Η στήριξη προς τον εκπαιδευτικό τι πρέπει να περιλαμβάνει; Με ποιο τρόπο μπορεί να υλοποιηθεί; Από ποιους μπορεί να γίνει; Τι προσόντα πρέπει να διαθέτουν αυτοί που θα αναλάβουν τη στήριξη;

Η στήριξη πρέπει να παρέχεται από το Σχολικό Σύμβουλο, το Διευθυντή του Σχολείου και από τους πιο έμπειρους και ικανούς συναδέλφους της ίδιας σχολικής μονάδας μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας, αναστοχασμού και ανατροφοδότησης για όποια προβλήματα και δυσκολίες αντιμετωπίζει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός. Βεβαίως, θα ήταν επιθυμητό οι καθοδηγητές να έχουν κάποια αυξημένα προσόντα, όπως για παράδειγμα μεταπτυχιακούς τίτλους, μετεκπαιδεύσεις κ.λπ., αλλά κυρίως θα πρέπει να διαθέτουν επικοινωνιακό χάρισμα και συναισθηματική νοημοσύνη. Να είναι καλοί ακροατές, διαθέσιμοι να σκύψουν με γνήσιο ενδιαφέρον πάνω από τις ανάγκες του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, με κατανόηση και ενσυναίσθηση και όχι με επικριτική διάθεση.

5. Θα ήθελα να σχολιάσετε την πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά τη στήριξη – επιμόρφωση που παρέχει στους νέους εκπαιδευτικούς στην πρώτη τριετία άσκησης του επαγγέλματός τους.

Δυστυχώς, η μόνη επιμόρφωση που λαμβάνει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός είναι η εισαγωγική επιμόρφωση των ΠΕΚ και οι ετήσιες επιμορφωτικές συναντήσεις με το Σχολικό Σύμβουλο, όπου και εκεί αναμασώνται τα ίδια πράγματα που έχει διδαχθεί κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών του σε θεωρητικό και μόνο επίπεδο. Επιμορφώσεις που στερούνται έμπνευσης, θεματολογίας και βιωματικής γνώσης από εισηγητές που συχνά δεν έχουν καμιά επαφή με τη σχολική καθημερινότητα του μάχιμου εκπαιδευτικού. Πρόκειται για παροχή περιστασιακής και αποσπασματικής

γνώσης που καθιστά τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ημιμαθείς σε βασικά εκπαιδευτικά θέματα.

6. Θα ήθελα και ένα σχόλιο για τον υπάρχοντα θεσμό του σχολικού συμβούλου αναφορικά με τη στήριξη που παρέχει στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Η επιτυχία του θεσμού έγκειται στην προσωπικότητα και στη διάθεση του εκάστοτε Συμβούλου. Στα δέκα χρόνια που είμαι στην εκπαίδευση δέχτηκα επίσκεψη από το Σύμβουλο τρεις μόνο φορές και αυτές σε ανύποπτο χρόνο. Για παράδειγμα, θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι με επισκέφτηκε στις 8 Ιανουαρίου, την πρώτη μέρα μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων και με βρήκε να ξεστολίζω το χριστουγεννιάτικο δέντρο μαζί με τα παιδιά. Στάθηκε σε μια γωνιά με επικριτική διάθεση και προσπαθούσε να εντοπίσει λάθη. Πόσο ολοκληρωμένη εικόνα θα μπορούσε να σχηματίσει για μένα και τις ικανότητές μου τη συγκεκριμένη μέρα; (γέλια!) Η στήριξη που παρέχει ο Σύμβουλος είναι τυπική και όχι ουσιαστική. Τις περισσότερες φορές τηλεφωνικώς και μόνο, όπου εκθέτεις το πρόβλημά σου και παίρνεις μια κονσερβοποιημένη απάντηση. Βεβαίως, υπάρχουν και οι εξαιρέσεις, που δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, εργάζονται με ζήλο και αφοσίωση και συμπαραστέκονται στον εκπαιδευτικό.

7. Τι σας έρχεται στο μυαλό, όταν ακούτε τη λέξη μέντορας, που προβλέπει ο συγκεκριμένος νόμος; Πώς αντιλαμβάνεστε, δηλαδή, την έννοια του μέντορα;

Για μένα η λέξη μέντορας είναι ταυτόσημη του καθοδηγητή, συμβούλου, εμψυχωτή, συμπαραστάτη, συνοδοιπόρου, έμπιστου φίλου. Ένας κριτικός φίλος, που τροφοδοτεί τον προβληματισμό του εκπαιδευτικού, τον εμπλέκει σε διαδικασία αναστοχασμού για τις πρακτικές του και τον βοηθά να αναπτυχθεί επαγγελματικά, μέσα πάντα από μια κριτική, αλλά όχι επικριτική ματιά. Ωστόσο, εκπλήσσομαι που ακούω από εσάς ότι πρόκειται για νόμο. Νόμιζα ότι απλώς το συζητούσαν!

8. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι η ενημέρωση αναφορικά με το συγκεκριμένο θεσμό ήταν ελλιπής;

Δεν μπορώ να γνωρίζω, αλλά φαντάζομαι ότι έχει να κάνει με την όλη προχειρότητα που διακρίνει την ελληνική εκπαίδευση. Προφανώς, πρόκειται για ακόμη ένα εκπαιδευτικό δάνειο, χωρίς την ανάλογη προετοιμασία και υποδομή.

9. Ωστόσο, ποιες είναι ο προσδοκίες σας από το συγκεκριμένο θεσμό;

Αν εφαρμοστεί σωστά, μέσα σε ένα πλαίσιο καθοδηγητικό, υποστηρικτικό, ανατροφοδοτικό, σίγουρα θα βοηθήσει και θα εξυπηρετήσει τους εκπαιδευτικούς στο

μέγιστο βαθμό. Σε αντίθετη περίπτωση, αν προσλάβει έναν χαρακτήρα, αξιολογικό, ελεγκτικό και επικριτικό, το μόνο που θα προκαλέσει είναι επιπλέον άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς, που ήδη απειλούνται από το νέο αξιολογικό νόμο που θα εφαρμοστεί από το Σεπτέμβριο και θα κρίνει την επαγγελματική τους επάρκεια ή ανεπάρκεια και κατά συνέπεια την παραμονή τους ή μη στην εργασία τους.

10. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 10

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.

Φύλο: ΑΝΤΡΑΣ

Σχολείο οργανικής θέσης: ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Σπουδές: Θεολογική Σχολή ΕΚΠ Αθηνών, Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας

Πιστοποίηση α' και β' επιπέδου

Χρόνια προϋπηρεσίας: 3

Τυχόν διοικητική εμπειρία: ΟΧΙ

1. Πώς θα περιγράφατε το επάγγελμά σας αναφορικά με τα καθήκοντα, αρμοδιότητες και ευθύνες που καθημερινά αναλαμβάνετε στον εργασιακό σας χώρο;

Η εργασία του εκπαιδευτικού, λόγω της φύσης του επαγγέλματος και όπως είναι γνωστό, δεν περιορίζεται μόνο στα διδακτικά του καθήκοντα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός, μεταξύ άλλων, είναι υποχρεωμένος —χωρίς αυτό να σημαίνει απροθυμία— να αναλάβει και καθήκοντα όπως η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (τμήμα, τάξη, μαθητές, συνάδελφοι, διεύθυνση, γονείς κ.λπ.), συμπεριλαμβανομένων εδώ και των καθημερινών γραφειοκρατικών εργασιών που έχει ως δημόσιος υπάλληλος και, δη, σε σχολείο. Δυστυχώς, όμως, συχνά όλες αυτές οι γραφειοκρατικές εργασίες γίνονται σε βάρος του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου, καθώς «τρώνε» ανατιολόγητα πολύ χρόνο από τον εκπαιδευτικό.

2. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματός του;

Η πρώτη και βασική δυσκολία, κατά τη γνώμη μου, είναι η συνεχής μετακίνηση από περιφέρεια σε περιφέρεια. Αυτό δημιουργεί την πρόσθετη δυσκολία στην ένταξη σε ένα περιβάλλον που θα έχει συνέχεια και ανάπτυξη σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές, γονείς, αλλά και την κοινωνία όπου εντάσσεται το σχολείο. Από 'κεί και πέρα, τα γνωστικά αντικείμενα που αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός, όπως είναι φυσικό, χρειάζεται κάποιο διάστημα ώστε να γίνει απόκτημά του που θα μεταφέρει στους μαθητές — εκτός βέβαια κι αν έχει φάει τα νιάτα σε ιδιαίτερα και

φροντιστήρια (γέλια!). Αλλά και πάλι το μάθημα του φροντιστηρίου δεν έχει καμία σχέση με το μάθημα του σχολείου...άλλο να κάνεις μάθημα σε δέκα παιδιά και άλλο σε εικοσιπέντε.

3. Πιστεύετε, λοιπόν, ότι χρειάζεται στήριξη ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός; Και τι είδους; Πώς θα την περιγράφατε;

Προφανώς και χρειάζεται. Θα πρέπει να ξεκινήσουμε βέβαια από το σύλλογο των καθηγητών, του «παλιού» όπως λέμε. Φυσικά, η συμβολή του συμβούλου θα έπρεπε να είναι καθοριστική. Επιπλέον, η διεύθυνση του σχολείου είναι, νομίζω, υποχρεωμένη να βοηθά, κάθε φορά, τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στις πρώτες, τουλάχιστον, μέρες της ανάληψης των καθηκόντων του.

4. Η στήριξη προς τον εκπαιδευτικό τι πρέπει να περιλαμβάνει; Με ποιο τρόπο μπορεί να υλοποιηθεί; Από ποιους μπορεί να γίνει; Τι προσόντα πρέπει να διαθέτουν αυτοί που θα αναλάβουν τη στήριξη;

Η στήριξη προς τον εκπαιδευτικό έχει πολλές διαστάσεις. Τις διοικητικές, που πρέπει να έχει τη συμβολή της διεύθυνσης του σχολείου αλλά και της δευτεροβάθμιας διεύθυνσης, καθώς επίσης και των εμπειρότερων από τους συναδέλφους. Επίσης, δεν πρέπει να ξεχνάμε τη βοήθεια που πρέπει να προέρχεται, αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο, από τους συμβούλους. Τα σεμινάρια είναι ένας άλλος τρόπος στήριξης του εκπαιδευτικού. Όλα αυτά όμως, με την προϋπόθεση ότι όσοι αναλαμβάνουν τη στήριξη, όπως λέμε, διαθέτουν και τα απαραίτητα προσόντα, που φυσικά δεν περιορίζονται σε μόρια και... γνωριμίες. Εξάλλου, η εμπειρία από μόνη της δεν λέει απολύτως τίποτα. Χρειάζεται διάθεση και όχι πασαλείμματα. Την έχουμε; (γέλια!).

5. Θα ήθελα να σχολιάσετε την πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά τη στήριξη – επιμόρφωση που παρέχει στους νέους εκπαιδευτικούς στην πρώτη τριετία άσκησης του επαγγέλματός τους.

Πού τελειώνει το ανέκδοτο; (γέλια!) Ας πούμε, λοιπόν ότι ζούμε στη χώρα της θεωρίας. Ένα καλοδουλεμένο παραμυθάκι που απλώς το αφηγείται κάθε φορά ο ένας στον άλλον. Δεν φταίει μόνο, π.χ., το υπουργείο. Το υπουργείο δεν είναι ένας απρόσωπος οργανισμός που λειτουργεί στον αυτόματο πιλότο. Από κάποιους ανθρώπους διοικείται και από κάποιους άλλους «τρέχει». Ε, λοιπόν, αν θέλετε τη γνώμη, την πρώτη τριετία, ένας εκπαιδευτικός καταλήγει να τα κάνει όλα μόνος του. Εντάξει, μπορεί να υπερβάλω εδώ, αλλά θέλω να κάνω ξεκάθαρη τη θέση μου. Δεν έχω συναντήσει στη σύντομη καριέρα μου, παρά μόνο σπάνια, κάποιον που απλώς να

μην κάνει διεκπεραιωτικά τη δουλειά της στήριξης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Δεν θα πέσω κι εγώ στην παγίδα αυτή, αλλά να μην κοροϊδευόμαστε και μεταξύ μας.

6. Θα ήθελα και ένα σχόλιο για τον υπάρχοντα θεσμό του σχολικού συμβούλου αναφορικά με τη στήριξη που παρέχει στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Μία από τις —πάλι θεωρητικά— χρησιμότερες θέσεις για έναν νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Είμαι αμφίθυμος όμως. Δεν είμαι σίγουρος ότι γίνεται κάποια σοβαρή δουλειά, τουλάχιστον στη δική μου εμπειρία. Στη θεωρία, ναι, η θέση του συμβούλου είναι τρομερά σημαντική. Στην πράξη, δεν ξέρω, θα το άκουγα και ως αστείο ίσως (γέλια).

7. Τι σας έρχεται στο μυαλό, όταν ακούτε τη λέξη μέντορας, που προβλέπει ο συγκεκριμένος νόμος; Πώς αντιλαμβάνεστε, δηλαδή, την έννοια του μέντορα;

Ωραία λέξη, γεμάτη υποσχέσεις και ασφάλεια, και το εννοώ. Μέντορας. Εκείνη η προσωπικότητα που θα σε ωθήσει να ξεδιπλώσεις όλα σου τα ταλέντα, όσα κι αν είναι αυτά, όποια κι αν είναι. Μέντορας. Τον θεωρώ απαραίτητο. Ας είναι και ο σύμβουλος, δεν με νοιάζει. Δυστυχώς όμως, στη χώρα μας, στη δική μας εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι κάτι τυχαίο, συμπτωματικό. Κρίμα, ε; Δεν πειράζει, ας πιστέψουμε και λίγο στην τύχη και στη θέλησή μας να την προκαλέσουμε.. Πάντως, είναι νόμος; (γέλια!)

8. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι η ενημέρωση αναφορικά με το συγκεκριμένο θεσμό ήταν ελλιπής;

Γιατί, στην πραγματικότητα, νομίζω ότι το ίδιο το Υπουργείο δεν ήταν καν σίγουρο αν ο θεσμός αυτός θα μπορούσε να λειτουργήσει στην υπάρχουσα οικονομική κρίση. Άλλα τους ενδιαφέρουν τώρα: περικοπές, περικοπές, περικοπές! (γέλια!). Πρόκειται, δηλαδή, για μια ακόμη μεγαλόστομη εξαγγελία, μια ρητορεία και τίποτα άλλο.

9. Ωστόσο, ποιες είναι ο προσδοκίες σας από το συγκεκριμένο θεσμό;

Είμαι υποστηρικτής του θεσμού, ειδικά εγώ που είμαι νεοδιόριστος εκπαιδευτικός. Μπορεί να ακούγεται βαριά η λέξη «μέντορας», αλλά πώς και πώς αναζητούμε κάποιον να μας δείξει την αρχή του δρόμου μας, να μας καθοδηγήσει στα πρώτα μας βήματα. Ωστόσο, δε σας κρύβω ότι είμαι επιφυλακτικός. Τι εννοώ; Ε να ακούγονται τόσα για την αξιολόγηση και φοβάμαι μήπως ο μέντορας είναι απλώς ένας τρόπος για να μη μονιμοποιηθούμε ποτέ και όποτε θέλουνε να μας διώχνουν! Σενάρια φαντασίας; Μπορεί αλλά στη χώρα που ζούμε όλα μπορούν να συμβούν! (γέλια!) Και για να ολοκληρώσω: it takes two to tango: πρέπει να υπάρχει, δηλαδή, αμοιβαία διάθεση για συνεργασία, επικοινωνία, αλληλοκατανόηση. Αν είναι ο άλλος να

βαριέται ή να βλέπει διεκπεραιωτικά το ρόλο του...τότε – για να το πω λαϊκά – «κλαύτα Χαράλαμπε»! (γέλια!). Μπορεί να γίνομαι μελοδραματικός, αλλά η κατάσταση στο χώρο της παιδείας είναι τραγική! Αρκεί να σας πω ότι φέτος θα τελειώσουμε τα πάντα πριν το Πάσχα!